

377.8

PTFD e



Ministerio de Cultura y Educación

**DIRECCION NACIONAL DE GESTION
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS**

**Programa de Formación y
Capacitación Docente**

PTFD

**Programa de Transformación
de la Formación Docente**

Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica
Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente

ENSEÑANZA

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

INV 020756

SIG 377.8

LIB PTFD 2

ENSEÑANZA

CRISTINA DAVINI

DIRECCION NACIONAL DE GESTION DE PROGRAMAS Y PROYECTOS
MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
República Argentina
1993

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

NOMINA DE AUTORIDADES

Ministro de Cultura y Educación:
Ing. Agr. Jorge Alberto RODRIGUEZ

Secretaria de Programación y Evaluación Educativa:
Lic. Susana Beatriz DECIDE

Secretario Técnico y de Coordinación Operativa:
Lic. Miguel José SOLE

Secretario de Políticas Universitarias:
Lic. Juan Carlos DEL BELLO

Secretario de Cultura:
Prof. José María CASTINEIRA DE DIOS

Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa:
Lic. Inés AGUERRONDO

Director Nacional de Gestión de Programas y Proyectos:
Prof. Darío PULFER

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

EQUIPO TECNICO

Coordinadora:

Prof. Maria Cristina ARMENDANO

Asistente de coordinación:

Lic. Flavia Zulema TERIGI

Producción del Diseño Curricular-Institucional:

Prof. Maria Cristina ARMENDANO

Lic. Flavia Zulema TERIGI

Coordinación de los procesos institucionales y de capacitación.

*** Coordinadores regionales:**

Prof. Marcelo Augusto MELE

Lic. Pedro Valentín VIRASORO

*** Equipo de apoyo técnico:**

Lic. Beatriz BACHMANN

Prof. Adelina María CANOSA

Carrera docente y aspectos normativos.

Coordinadora: Lic. Gabriela Leticia DIKER

Asistentes : Prof. Hebe Margarita GARCIA

Prof. Angela Victoria GOMEZ SALVA

Lic. María Gabriela MALACRIDA

Investigación educativa:

Lic. Ricardo Jorge BAQUERO

Lic. Beatriz Eugenia URALDE

PRESENTACION

Desde hace ya más de dos años el Ministerio de Cultura y Educación, comprometido en un proceso profundo de transformación educativa, puso en marcha, a través de la Dirección de Formación y Capacitación Docente, el Programa de Transformación de la Formación Docente.

La complejidad de los problemas existentes en la formación de educadores requirieron, y aún hoy requieren, de acciones que den dirección y afiancen el proceso de transformación. De allí la necesidad de fortalecer la reorganización académica en las institutos de formación, de crear capacidad técnica en los equipos docentes y directivos y de difundir conocimientos socialmente válidos y profesionalmente consistentes para dar respuestas exitosas que superen el estado de crisis educativa.

Esta fue la tarea que nos propusimos y que paso a paso vamos logrando. Tarea que se ha caracterizado por ser una construcción compartida con las distintas instancias y actores del sistema. Con las instituciones de formación docente, analizando y repensando las distintas propuestas y posibilidades del proceso; con los docentes-representantes, creando un sistema de comunicación y capacitación; con los equipos técnicos, proporcionando el soporte conceptual e instrumental para la tarea; con las distintas autoridades de los ministerios nacional y provinciales, aunando esfuerzos para facilitar el desarrollo del proceso.

Finalmente el trabajo realizado produjo los resultados que deseamos. Se logró la formulación de una propuesta consensuada sobre las bases y elementos necesarios para la constitución de un sistema de formación docente continua y se diseñó un propuesta institucional-curricular.

Hoy nos encontramos en un momento particular del proceso. Estamos frente al desafío de concretar en cada institución, en la práctica cotidiana de cada docente, la propuesta que juntos formulamos.

Los documentos de trabajo que integran esta serie "Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente", persiguen el propósito de brindar a los colegas embarcados en esta tarea medios conceptuales, metodológicos y organizativos para implementar el primer año del diseño institucional-curricular en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Básica.

Para su elaboración se ha requerido de la colaboración de distintos especialistas con el fin de brindar propuestas sólidas, entre otras posibles, para el abordaje conceptual y el tratamiento académico de los saberes necesarios para la práctica docente.

Seguramente estos documentos serán el punto inicial de un nuevo proceso de análisis y crítica, de construcción y reconstrucción de conocimientos y de formulación de propuestas que contribuirán a enriquecer el diseño institucional-curricular para la formación de docentes.

Esta es una forma más de crear aportes que contribuyen a la transformación educativa en el área de la formación docente y a concretar el ansiado Sistema Federal de Formación Docente para nuestro país.

No deseo finalizar esta presentación sin antes expresar mi profundo reconocimiento para todos los docentes representantes y equipos directivos de los Institutos de Formación Docente por sus permanentes aportes para hacer posible la concreción del Programa.

María Cristina ARMENDANO
Coordinadora del Programa de
Transformación de la Formación Docente.
Buenos Aires.
Junio de 1993.

CONTENIDO

INTRODUCCION.	1
OBJETIVOS.	2
1. LA ENSEÑANZA Y TEORIAS DE LA ENSEÑANZA.	3
1.1. La Enseñanza y el Aprendizaje: la necesaria superación del tecnicismo.	3
1.2. El pensamiento del docente como mediador o filtro en las decisiones didácticas: de los supuestos a-críticos a la Teoría de la Enseñanza.	4
1.3. La historicidad del proceso de enseñanza: entre la especificidad, las regularidades y la elaboración de "criterios de acción didáctica" para orientar la enseñanza.	6
1.4. Enseñanza y transmisión cultural: la función social de la escuela.	8
2. LA ENSEÑANZA: ANTICIPACION Y RACIONALIDAD.	9
2.1. Definiendo la matriz del proyecto de enseñanza.	9
2.2. Operacionalizando los propósitos.	9
2.3. La selección y organización de los contenidos y estrategias de enseñanza.	10
2.4. Preparando actividades de enseñanza y eligiendo estrategias.	13
3. LA ENSEÑANZA: NEGOCIACION DE SIGNIFICADOS, COMUNICACION Y GRUPO.	15
3.1. Los ámbitos de significado.	15
3.2. Lenguajes y medios de enseñanza.	16
3.3. Lo grupal como contexto de enseñanza.	18
4. LA ENSEÑANZA: CONOCIMIENTO Y PROCESO INTELECTUAL.	19
4.1. La enseñanza y las "reglas" del objeto.	19
4.2. Los modos de aprender y la enseñanza.	19
4.3. El desarrollo de métodos de trabajo intelectual.	20
5. LA EVALUACION DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE.	21
5.1. La re-estructuración de la enseñanza y los resultados de aprendizaje.	21
6. LA INVESTIGACION Y LA ENSEÑANZA.	22
6.1. Hacia la construcción del conocimiento en la escuela.	22
NOTAS.	24
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA.	26

INTRODUCCION

La inclusión de un Módulo sobre Enseñanza en el Curriculum para la formación de docentes representa una decisión que tiene la fuerza de una evidencia, esto es, que no requiere una búsqueda de argumentos que la justifiquen. En otros términos, su temática responde al núcleo definitorio de la acción de los docentes: la enseñanza. Podrán proponerse distintas concepciones sobre qué significa enseñar, así como orientaciones diversas sobre cómo hacerlo con mayor eficacia, pero todos coincidiremos que la formación docente debe proponerse básicamente que los docentes aprendan a enseñar, cosa que en general no se agota en un proceso de formación inicial sino que nos ocupa a lo largo de toda la vida laboral. Del mismo modo, podrá discutirse acerca de qué contenidos deberán estar presentes en planes de formación de docentes pero estaremos de acuerdo que la temática de la enseñanza tendrá un lugar asegurado.

Sin embargo, vale la pena destacar que, si bien la "enseñanza" es el tema de este Módulo, la comprensión de este complejo asunto va más allá de lo que se trate en el mismo. Por un lado, plantearse la cuestión de la enseñanza implica interrogarse sobre la Escuela, el Conocimiento, el Aprendizaje, la dinámica de la Institución y del Curriculum, así como sobre la problemática de los contenidos que se enseñan, entre otros asuntos relevantes, los cuales son tratados en otros Módulos del mismo Programa.

Los lectores de este módulo son docentes abocados diariamente a la tarea de enseñar, con saberes y experiencia acumulada, con puntos de vista propios así como productos diversos en su accionar. En muchos casos, son docentes formados en el campo de la Pedagogía con muchos años de reflexión en el estudio de la enseñanza. En otros casos, son docentes de otras especialidades que -de todas formas- se dedican a enseñar, preocupados por estas temáticas, produciendo con frecuencia -tanto unos como otros- experiencias valiosas no siempre registradas.

En función de estas reflexiones, este Módulo no aspira a tratar la enseñanza como un sistema de "caja negra" donde no se recuperen las percepciones y experiencias de los sujetos y donde los problemas institucionales, de conocimiento o de la escuela le sean ajenos. Ese enfoque no encontrará ningún aporte en este material como así tampoco recetas técnicas universales para enseñar, con independencia del contenido, del sujeto y del contexto.

En su lugar, se espera que este documento sea un instrumento para el análisis de cuestiones relevantes, para el intercambio entre los docentes, para la circulación de algunos aportes recientes, para la construcción conjunta de criterios de acción didáctica y, en fin, para facilitar que los docentes tomen decisiones sobre la organización de su propia enseñanza.

En vistas a apoyar estas acciones, se propondrán temáticas, se ofrecerán sugerencias y referencias bibliográficas pertinentes al objeto en cuestión.

OBJETIVOS

- Presentar propuestas y aportes actuales en Didáctica con potencialidad para fortalecer la toma de decisiones científicamente fundadas en materia de enseñanza.
- Promover la autorreflexión a partir de interrogantes y problemáticas que colaboren para la revisión crítica de la propia práctica docente.
- Ofrecer categorías pedagógicas y didácticas que operen como fundamentos para que los docentes organicen sus propios programas de enseñanza.

1. LA ENSEÑANZA Y TEORIAS DE LA ENSEÑANZA.

1.1. La Enseñanza y el Aprendizaje: la necesaria superación del tecnicismo.

La temática de la enseñanza ha sido comúnmente abordada en los cursos de formación de docentes en asignaturas denominadas "Didáctica", "Conducción del Aprendizaje", "Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje", o de otras maneras similares. Estos cambios de denominación no han sido azarosos. A partir de ellos podríamos hacer una revisión de las tendencias más notables de las últimas décadas, que nos llevaría a detectar al menos dos cuestiones sobre las que desearíamos reflexionar.

La primera se refiere a la visión de la enseñanza como un mero proceso técnico y al docente como "aplicador" de técnicas más o menos "universales" que pueden utilizarse con un alumno también "universal"; temas como programación por objetivos operacionales, evaluación objetiva del rendimiento, técnicas grupales, técnicas de autoinstrucción, técnicas de estudio, recursos instruccionales, técnicas de elaboración de pruebas objetivas, etc. inundaron los programas de formación de profesores. El modelo tecnicista se transformó rápidamente en tecnocrático, exagerando el valor de la técnica y desvinculándose de la reflexión sobre la escuela. Este enfoque cautivó a los docentes por su lenguaje pretendidamente científico, por la simplicidad de su planteo y por su presunta eficiencia en la solución de los problemas de rendimiento escolar.

La segunda, indica una clara tendencia a identificar la enseñanza con el aprendizaje, algo así como dos caras de la misma moneda, que muchas veces se manifiesta en la expresión "enseñanza-aprendizaje". En realidad este "casamiento" es formal: no toda enseñanza redundo en aprendizaje y, muchas veces, los alumnos aprenden "a pesar" de la enseñanza.

Ambas tendencias -congruentes entre sí- han sido ampliamente sustentadas y difundidas por la corriente tecnicista de enfoque conductista, que concibe a la enseñanza como un proceso aséptico, dirigida a alumnos "neutros" y al docente como un técnico también "neutro", usuario de herramientas técnicas a las que, cuanto mucho, procede a organizar secuencialmente. En todos los casos, este enfoque oculta las múltiples dimensiones problemáticas de la enseñanza y ha contribuido a la fragmentación del proceso didáctico, entre quién planifica, quién ejecuta y quién evalúa.

Junto a las contundentes críticas de las que este enfoque ha sido objeto, (1) el pensamiento pedagógico contemporáneo coincide en concebir que la enseñanza es un proceso mucho más complejo, que se desarrolla en contextos institucionales conflictivos, que tienen tanta importancia los mensajes explícitos cuanto implícitos, que los alumnos representan la heterogeneidad social como portadores de significaciones culturales y que el docente opera a partir de supuestos personales y condiciones institucionales que, muchas veces, no controla y que determinan fuertemente sus resultados. (2)

ACTIVIDAD 1. Los cambios de enfoque implican la superación del tecnicismo y el paulatino avance de enfoques críticos e integradores no son cambios simples. Sin embargo, a lo largo de estas últimas décadas han dejado muestras significativas y alentadoras en distintas producciones. Para apreciarlos, realice una comparación entre planes de estudios de distintas épocas y entre literaturas.

Compare, por ejemplo:

- El documento curricular de las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, aprobado en 1987, y el vigente para las escuelas del mismo nivel en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires;

- el texto "Planeamiento, conducción y Evaluación de la tarea escolar" de Cols y Martí (Ed. Troquel, 1972) y el libro "Diseño y desarrollo curricular" de Zabalza (Ed. Narcea, 1988);

- el libro de Gagne y Briggs "La planificación de la Enseñanza" (Trillas, 1976) con el libro de Gimeno Sacristán "El curriculum: una reflexión sobre la práctica" (Morata, 1989).

En estas comparaciones, revise los índices, la composición, los enfoques, los contenidos y saque conclusiones sobre los supuestos que los orientan en materia de enseñanza y de escuela.

1.2. El pensamiento del docente como mediador o filtro en las decisiones didácticas: de los supuestos a-críticos a la Teoría de la Enseñanza.

Los enfoques actuales, corroborados por variadas investigaciones, muestran que el docente no es un sujeto "neutro" que aplica técnicas sino que sus supuestos, creencias, valoraciones e ideas de lo más variadas determinan no sólo la forma en que enseña sino también los resultados de la enseñanza.

Estas concepciones operan como "teorías prácticas" en la medida en que organizan su forma de pensar y actuar, basándose en juicios empíricos fruto de sus experiencias escolares más que basados en conocimientos sustantivos generalizables.

Abandonando la noción de docente como "técnico neutro", los estudios actuales analizan el pensamiento del docente como "mediador": el docente es mediador entre la cultura y los alumnos, entre los programas de estudio y los estudiantes, entre la teoría y la acción, incluyendo en la noción de teoría sus propias "teorías" sobre la enseñanza, la escuela, el aprendizaje, etc. que determinan o condicionan sus decisiones.

Para representar la cuestión podemos valernos de la técnica heurística "UVE" ideada por Gowin (1988) útil para ilustrar los elementos conceptuales y metodológicos que interactúan en la construcción del conocimiento y -como se puede ver- operan en las decisiones docentes. (Fig. 1)

Posiciones y saberes filosóficos, éticos, modos de ver el mundo y la educación. Creencias.

Teorías implícitas sobre la escuela y la enseñanza.

Reglas que gobiernan la acción, encuadres institucionales y modos de percibir el currículum.

Conceptos sobre el conocimiento y el aprendizaje.

Conceptos, valoraciones e informaciones sobre el contexto, los alumnos y sobre la naturaleza de los contenidos

DECISIONES
DEL
DOCENTE

ENSEÑANZA/
RESULTADOS

METODOLÓGICO

Juicios de valor sobre la educación, la sociedad y la función social de la escuela

Interpretaciones sobre la enseñanza, su caracterización y sus efectos

Interpretación acerca de la institución, de los actores y de su papel en el currículum

Acciones y transformaciones en relación al conocimiento y a los procesos de aprendizaje. Estilos de enseñanza y formas de comunicación.

Organización y desarrollo de la enseñanza. Evaluación e interpretación de resultados

ACTIVIDAD 2. Analice la Fig. 1 discutiendo sus componentes a la luz de sus experiencias personales como docentes y como alumnos. Busque ejemplificar a través de casos la influencia de supuestos ideológicos o empíricos condicionantes de las decisiones en la enseñanza.

La graficación de la Fig. 1 puede ser usada en la formación de los estudiantes como punto de partida del curso sobre "Enseñanza" para provocar la revisión de los supuestos que los estudiantes traen consigo como productos de su historia escolar previa. Estos supuestos, de no ser trabajados pedagógicamente y reestructurados a la luz de la reflexión crítica, permanecen como marcos referenciales implícitos determinando fuertemente su accionar profesional futuro. Ante las complejas situaciones de enseñanza para las que no tengan respuestas consistentes, tenderán a basarse en preconcepciones o a reproducir los estilos acríticos por los que ha sido enseñado a lo largo de su vida escolar.

El análisis de casos y la revisión crítica de su propia escolarización son importantes puntos de partida para dicha reestructuración. Para ello se requerirá acompañar esta reflexión con los aportes del pensamiento didáctico contemporáneo, como insumos críticos en Teoría de la Enseñanza. Esto es, se trata de pasar de una teoría en "estado práctico" a una Teoría sistemática como herramienta para analizar la práctica.

En esta línea, las Teorías contemporáneas de la Enseñanza aportan categorías de estudio que permiten avanzar en esta comprensión. Conceptos como "ideología", "capital cultural", "mediación", "racionalidad", "control", "negociación", "reestructuración" y "significación", entre otros, son términos operativos para analizar el fenómeno de la enseñanza y profundizar su comprensión. (3) En todos los casos, es importante analizar los casos de la práctica a la luz de estos conceptos, para avanzar de una propuesta a-crítica a una Teoría de la enseñanza. (4)

1.3. La historicidad del proceso de enseñanza: entre la especificidad, las regularidades y la elaboración de "criterios de acción didáctica" para orientar la enseñanza.

La propuesta del análisis de la práctica no es un subterfugio metodológico sino una necesidad del objeto de estudio, que se desarrolla en contextos socio-históricos concretos y no en ámbitos prefigurados como los de un laboratorio. Los contextos escolares son contextos específicos. Podría preguntarse acerca de cómo elaborar teoría sobre objetos tan específicos. A este interrogante vale la pena responder observando que la especificidad no impide detectar regularidades. Se trata de profundizar en el análisis de los casos históricamente específicos para, así, elaborar una "tipología" que, aunque general, contenga las particularidades.

También puede preguntarse cómo construir conocimientos "normativos", es decir, que orienten la acción de enseñar -lo que ha caracterizado al conocimiento didáctico-, si los casos son específicos. Esta cuestión puede resolverse si -a partir del análisis de las regularidades- se construyen criterios de intervención como base para que los docentes tomen decisiones frente a las demandas de la práctica concreta. Puede observarse que, de pensar así, la formación de los

docentes debería sufrir un cambio interesante, abandonando el formalismo de las "recetas" y estereotipos técnicos -que tanto ha desvalorizado a la pedagogía- para construir criterios de acción fundamentados para analizar, diagnosticar y actuar así como para evaluar resultados.

Dentro de esta especificidad histórica, vale considerar la cuestión de los alumnos. Ellos son actores concretos y heterogéneos pertenecientes a sectores sociales también heterogéneos. El análisis de esta dimensión es un elemento clave de la construcción didáctica. Con frecuencia, la escasa reflexión sobre este asunto ha llevado al vacío de respuestas de enseñanza eficaces para trabajar con alumnos de sectores sociales desfavorecidos: su fracaso escolar no puede adjudicarse exclusivamente a factores exógenos a la propia enseñanza. En última instancia, el verdadero trabajo pedagógico consiste en evaluar esos puntos de partida -de orden sociocultural- para organizar estrategias de enseñanza que permitan alcanzar el punto de llegada: el aprendizaje efectivo. Estas cuestiones deben ser, también, trabajadas con los futuros docentes a través de la observación sistemática, el estudio de casos y la elaboración de planes de acción con control de resultados.

ACTIVIDAD 3. Analice el perfil sociocultural de los estudiantes que ingresan a los institutos de formación docente: sus competencias, sus supuestos. A partir de la caracterización, prevea tipos de acciones tendientes a, por un lado, nivelar y por otro, a recuperar los puntos de partida para reestructurarlos.

Analizando el perfil socio-cultural y escolar de los estudiantes y retomando lo planteado en el apartado anterior acerca de la influencia de las experiencias escolares previas en la conformación de los "supuestos" de los docentes, cabe destacar la importancia que tiene en la formación de estos estudiantes la cuestión de la socialización profesional. Ello remite a las formas por las cuales es enseñado, a los estilos de comportamiento que son estimulados, a las maneras con que se vincula con el estudio y el conocimiento, en fin, a las formas de relación pedagógica. Existen numerosos resultados de investigaciones que indican la influencia de la socialización de los estudiantes en su comportamiento profesional futuro. Sin embargo, dichos estudios muestran que las instituciones formadoras tienden a reproducir los modelos escolares clásicos. A diferencia de otras profesiones cuyos estudiantes se forman en medios escolares para actuar como graduados en medios no escolares, los futuros docentes se forman en el mismo medio en el que actuarán como graduados (isomorfismo) y -con frecuencia- sin experimentar modelos de aprendizaje alternativos. Ello tal vez explique la tendencia a la reproducción de estilos docentes.

ACTIVIDAD 4. Realice una comparación entre las rutinas educativas de socialización en la escuela y las rutinas del instituto formador. Entre ellas considere las costumbres, la relación con la autoridad y el conocimiento, la organización horaria y de distribución espacial, la distribución de funciones y responsabilidades, los comportamientos que se evalúan o premian y castigan, etc. A partir de ello, analice cómo podrían proponerse procesos educativos alternativos que reviertan estilos de socialización escolar y muestren otra forma de enseñar y de aprender.

1.4. Enseñanza y transmisión cultural: la función social de la escuela.

Las nuevas formas de socialización profesional que se perfilan implican replantear la manera de vincularse con el conocimiento y el papel que el docente tiene como mediador cultural. Esto para todos, pero en especial para amplias capas de la población que tienen en la escuela la única oportunidad de acceder al conocimiento.

ACTIVIDAD 5. Piense Ud. qué hace un docente en la escuela, que debería hacer y cuál sería el núcleo de debería definir su labor. El relato de las actividades diarias que realizan los docentes en la escuela presenta con frecuencia expresiones como estas: "brindarles afecto..", "contener a los alumnos..", "conversar problemas para evitar el ausentismo de los alumnos..", "atender la cooperadora.." etc. etc. Raras veces aparece claramente centrada la cuestión de la instrucción y la optimización de capacidades por el desarrollo de núcleos conceptuales...

Si bien las dimensiones afectivo-valorativas son de gran importancia en la tarea docente, existen un sin número de instituciones sociales que cumplen estos cometidos. Sin embargo, la institución escolar tiene una especificidad que le es propia en la transmisión cultural y en el desarrollo de competencias cognitivas de los alumnos. El maestro de la escuela tradicional -fuertemente criticado por varios motivos- tenía muy claramente definida esta función, la que no quedaba diluida frente a otras demandas. No se trata de volver a la escuela tradicional, pero este punto merece un tratamiento especial, que los equipos docentes podrán realizar. Mucho se dice del descenso de la calidad de los productos de la escuela; y mucho de ello tiene que ver con este tipo de desvirtuaciones.

En síntesis, la construcción de una Teoría de la Enseñanza debe incluir todas estas reflexiones y debe "desmontar" muchos supuestos incorporados en los alumnos y en los docentes para pasar de un "estado práctico" a una práctica profesional consistente. Desestructurar estas prácticas es un buen camino para elaborar criterios sustantivos de acción didáctica que superen las "recetas tecnicistas" y fortalezcan decisiones acordes a una acción profesional comprometida con la elevación de los productos de la escuela.

2. LA ENSEÑANZA: ANTICIPACION Y RACIONALIDAD.

2.1. Definiendo la matriz del proyecto de Enseñanza.

La intencionalidad propia de la enseñanza y su función social y cultural requiere la organización de un plan de intervención que prevea, anticipe e imprima una lógica a los distintos momentos de la acción. Esto es lo que comunmente se conoce por programación de la enseñanza, para lo cual es importante consensuar algunos criterios.

Un programa es un proyecto de acción elaborado a partir de la intencionalidad, la interpretación de las condiciones de partida del contexto y los actores y la especificidad de los contenidos que aborda. Programar significa proyectar la práctica, dotarla de racionalidad y darle una organización coherente con los propósitos planteados. De este modo, se supera la visión formalista de la elaboración de programas para concebirllos como herramienta de trabajo comunicable y fundamentada, sujeta a revisión permanente.

La primera cuestión se refiere a definir los propósitos y el marco referencial en que se sustenta así como su ubicación en el plan de estudios. Ello supone analizar el por qué y el para qué de la enseñanza, las opciones teóricas sobre las que se inscribe y la articulación con aprendizajes previos y posteriores.

ACTIVIDAD 6. Elaborar el marco referencial representa iniciar una toma de decisiones. Recuperando los aportes de las distintas actividades realizadas alrededor del apartado anterior y retomando el cuadro de la Fig. 1, discuta con sus pares los enfoques teóricos que se adoptan, la función de la propuesta en la formación de los estudiantes y los propósitos que se derivan de ello. Procure redactar su marco referencial de manera comunicable de modo que sirva de instrumento común entre docentes y alumnos.

2.2. Operacionalizando los propósitos.

La conversión de los propósitos en logros de aprendizaje es habitualmente tratada alrededor de objetivos educacionales, que suelen ser abstractas definiciones de deseos: que los alumnos "conozcan", "comprendan", "valoricen", etc. o como comportamientos atomizados, tales como "enumere", "ubiquen", "señalen", etc. propios de las versiones tecnicistas de la enseñanza. De uno y otro lado, se ha discutido el tema de los objetivos y docentes y alumnos hemos sido víctimas de estas "modas".

Un enfoque más integrador y que -como en nuestro caso- se dirija a la formación del profesional, podría desarrollarse definiendo los objetivos a partir de considerar las competencias profesionales que se desean formar; esto significa plantearse qué capacidades necesita desarrollar para actuar críticamente en distintos contextos escolares, impulsar procesos de enseñanza eficaces y tomar decisiones pertinentes. Una probable agrupación de estas competencias -que no pretende agotarlas ni constituirse en una "fórmula"- consideraría el fortalecimiento de:

-competencias cognitivas, en la interpretación de procesos educativos complejos identificando sus distintas dimensiones, en la distinción de causas y consecuencias, en la búsqueda de fuentes de

información, en elaboración de planes de acción racionales y fundamentados con control de resultados, en la formulación de hipótesis de explicación, para avanzar en el estudio del contenido u objeto de la enseñanza, etc.;

-competencias interactivas, para vincularse positivamente, para organizar proyectos conjuntos conforme a valoraciones, para comunicar y escuchar, para respetar las diferencias y tolerar otras opiniones, para interactuar con la comunidad, con sus pares y con otros profesionales, etc.;

-competencias operativas, para diseñar cursos de acción, para elegir estrategias y medios congruentes y utilizarlos, para recuperar el saber previo y re-estructurarlo, para seleccionar y organizar contenidos significativos, para utilizar los recursos disponibles, el espacio del aula y el tiempo, para modificar lo programado en función de la evolución de la tarea, etc..

A partir de la revisión de las competencias deseables, pueden formularse los objetivos de aprendizaje del Módulo. Un criterio para organizarlos es distinguir un objetivo terminal y objetivos de proceso.(5)

El objetivo terminal define una actividad integradora como producción final del alumno, que recupere las líneas conceptuales del proceso.

Los objetivos de proceso representan producciones parciales a lo largo del desarrollo del programa, que contribuyan a la construcción del producto final.

ACTIVIDAD 7. Defina los objetivos de aprendizaje del Módulo de Enseñanza, considerando las competencias deseables a fortalecer en los docentes y las características de los estudiantes. Organice los objetivos planteados, destacando el objetivo terminal y los objetivos de proceso. Reflexione acerca de en que medida la formulación de estos objetivos orientan la selección y secuencia de contenidos y estrategias de enseñanza.

2.3. La selección y organización de los contenidos y estrategias de enseñanza.

Esta cuestión remite a un momento central de la programación, referida a los problemas científico-profesionales que abordará la enseñanza, a los conceptos y temáticas pertinentes para analizarlos, a la definición de secuencias y a los modos de abordarlos, teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar.

Las decisiones que se adopten acerca de los contenidos del Módulo de Enseñanza deberán considerar su significatividad lógica, psicológica y social. (6)

La significatividad lógica se alcanza cuando los contenidos de enseñanza constituyen cuerpos de conceptos interrelacionados a partir de ejes conceptuales y de la metodología de investigación y estudio apropiada para esos contenidos.

La significatividad psicológica responde a la integración de esos conceptos con las concepciones y supuestos preexistentes en los alumnos

(conocimientos, supuestos y experiencias previas)

La significatividad social remite a la correspondencia de esos contenidos con las necesidades y problemáticas de la escuela, del desarrollo de la enseñanza y de la profesionalidad de la docencia.

La selección y organización de los contenidos según criterios de significatividad lógica, psicológica y social recorre tres instancias:

- La determinación de un eje estructurante, consistente con el marco referencial de la programación y que, en nuestro caso, podría ser la integración de Teoría Y Práctica de la Enseñanza entendida como unidad de conocimiento didáctico y de la acción docente como "mediación" para apropiación significativa del conocimiento en contextos históricos concretos; el eje podría explicitarse en términos de problema o hipótesis de trabajo que den unidad y coherencia a las acciones.

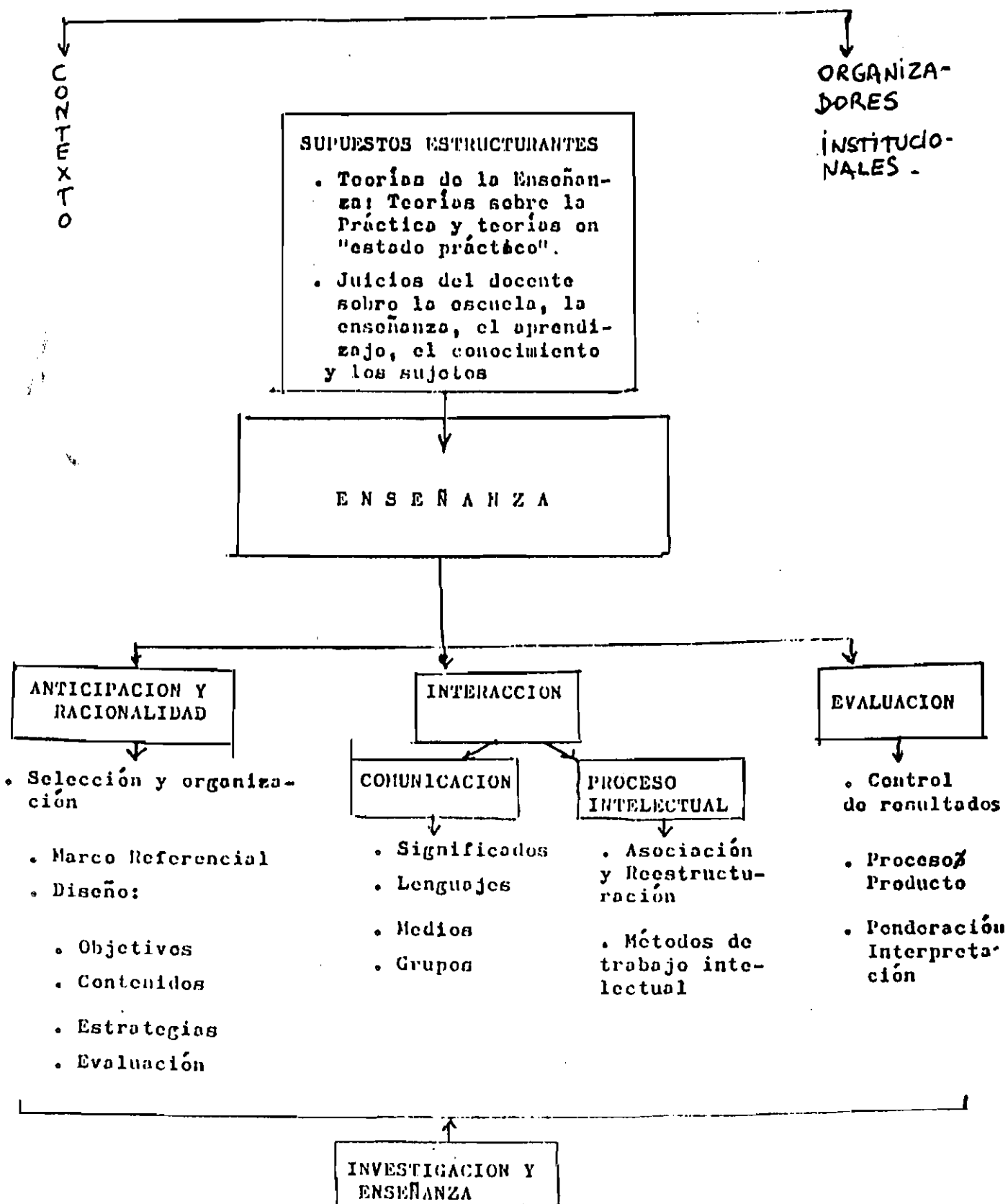
- La delimitación de los conceptos básicos y de sus relaciones: esta operación da lugar al diseño de un mapa conceptual.

- La organización de unidades de enseñanza.

Los mapas conceptuales, cuya inclusión en el programa facilita la comprensión y comunicación de la propuesta, tienen por objeto representar las relaciones significativas entre los conceptos en forma de proposiciones. Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre un reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse las tareas de aprendizaje, observando sus relaciones de inclusión, dependencia, determinación, etc. (Novak y Gowin, 1988). Al mismo tiempo, son una importante ayuda en la elaboración de la programación porque permiten:

- diferenciar lo principal de lo secundario,
- graficar relaciones significativas,
- orientar la organización del contenido,
- tomar decisiones en el momento de la evaluación.

ACTIVIDAD 8. A continuación presentamos una propuesta de mapa conceptual para el Módulo de Enseñanza de modo de servir de base para la reflexión y la organización de su propio mapa conceptual.



El mapa conceptual preanuncia los contenidos que formarán parte del programa, los que deberán desplegar las temáticas en torno a esos núcleos conceptuales. Un primer paso es desarrollar grupos temáticos o bloques de contenido y organizarlos en una secuencia de unidades de enseñanza.

ACTIVIDAD 9. La siguiente es una probable muestra de bloques de contenidos acordes con el mapa conceptual de la actividad anterior. Analice esos bloques y re-estructúrelos en forma de unidades secuenciadas de enseñanza, revisando su propio mapa conceptual.

- Bloque 1. Enseñanza y Teoría de la Enseñanza. Teorías en estado "práctico": supuestos y experiencias escolares; creencias, valoraciones, mitos y ritos; los juicios del docente como mediadores entre los supuestos y la acción. Enfoques del problema didáctico: tecnicismo, cognitivism, humanismo y enfoques crítico-culturales. Teorías sistemáticas sobre Práctica. El docente y la toma de decisiones. El encuadre curricular-institucional.

- Bloque 2. Las etapas del proceso didáctico. La etapa anticipatoria: análisis contextualizado, toma de decisiones sobre el marco referencial, propósitos y objetivos, selección y organización de contenidos y estrategias de enseñanza; mapas conceptuales; criterios estrategias de evaluación. La etapa interactiva: comunicación didáctica y construcción de conocimientos; la dinámica del aula, la evolución del proceso intelectual; la etapa evaluativa: control de resultados; evaluación de proceso y producto.

- Bloque 3. La enseñanza y la negociación de significados. Saberes previos, comunicación, lenguajes, recursos y medios. Los pequeños grupos y la clase como grupo. Las decisiones interactivas.

- Bloque 4: La investigación y la enseñanza. Problemas de esta relación. La actitud investigativa en la enseñanza. La investigación sobre y en la enseñanza. La recuperación sistemática de experiencias y resultados.

ACTIVIDAD 10. A modo de síntesis, analice su producción del programa a la luz de los siguientes interrogantes: ¿La selección y organización del contenido, es coherente con los propósitos del módulo? ¿Conducen a la comprensión del problema de estudio? ¿Explican fenómenos significativos de la enseñanza? ¿Posibilitan la conceptualización de la práctica? ¿Se articulan con las experiencias previas de los alumnos? ¿Contribuyen a desarrollar competencias profesionales?

2.4. Preparando actividades de enseñanza y eligiendo estrategias.

La organización de la enseñanza requiere la elección de estrategias de enseñanza que respondan de forma coherente a los propósitos y a los contenidos. No hay una única estrategia apropiada para toda la enseñanza. El docente debería contar con un repertorio variado e ir adoptandolas conforme a las características de la temática que se aborda y del enfoque didáctico adoptado. (7)

Algunos criterios significativos para elegir estrategias y diseñar actividades pueden ser los siguientes:

- El grado de control que se quiere tener sobre los contenidos. Hay temáticas o momentos en que debemos asegurarnos la apropiación de informaciones relevantes y otros en los que preferimos optar por un intercambio de percepciones de los sujetos.

- El nivel de esfuerzo intelectual exigido. Reconocer la complejidad de las competencias intelectuales en juego y las posibilidades del grupo demandan estrategias graduadas y diversificadas; este esfuerzo implica, también, el grado de ruptura conceptual que deba lograrse en función de los esquemas previos de los estudiantes.

- Las características en el desarrollo del grupo y de su dinámica. Existen distintos niveles de integración, de comunicación, distintos momentos del desarrollo grupal y de cohesión en torno a una tarea común concebida como compartida.

- Los recursos disponibles. Como los recursos son escasos es importante reconocer los presentes en el contexto para aprovecharlos y definir el plan de acción. Generalmente hay muchos más de los que percibimos inicialmente: una observación aguzada del contexto permite identificar aportes de la comunidad, de historias de vida, de instituciones, etc.; este criterio apunta a las condiciones de viabilidad de ciertas tareas.

A partir de la consideración de estos criterios, puede definirse el papel que le cabe al docente en el momento en cuestión: hay momentos en que es necesaria una coordinación más "centralizada" y otros en que es importante observar la toma de decisiones del grupo así como estimularlas en función de asumir el compromiso con la tarea y la producción. El clima institucional reinante puede dar lugar a actividades compartidas entre los docentes del Instituto y/o de las escuelas.

ACTIVIDAD 11: Diseñe actividades diversificadas para las distintas unidades de enseñanza, trabajando con materiales diversos: textos, imágenes, observación del contexto escolar, biografías escolares, estudio de casos, simulaciones, elaboración de cuadros comparativos, desarrollo de experiencias de enseñanza, diseños, etc. Verifique la potencialidad educativa de estas actividades para los fines que se propuso.

3. LA ENSEÑANZA: NEGOCIACION DE SIGNIFICADOS, COMUNICACION Y GRUPO.

3.1. Los ámbitos de significado.

"Comenzaré con una premisa que es ya familiar: que el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación -el lenguaje- nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino al uso de la mente con respecto a ese mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a quienes lo oyen a pensar de un modo particular sobre él. Si tuviera que elegir un lema para lo que tengo que decir sería aquel de Francis Bacon, usado por Vigotsky, en el que se proclama que ni la mente sola ni la mano sola pueden lograr mucho sin las herramientas que las perfeccionan. Y una de las principales herramientas es el lenguaje y las reglas de su uso." (Bruner, J. El lenguaje de la educación, en: Realidad mental y mundos posibles, Madrid, Gedisa, 1988, pp.127)

Pocas actividades humanas requieren tanto de la comunicación, de las distintas formas del lenguaje, como la enseñanza. Y las realidades sobre las que nos comunicamos no son entidades materiales sino mundos dotados de significados sobre los que versamos, intercambiamos y negociamos en aras de construir espacios compartidos de conocimiento y de acción.

Analizar la realidad del aula desde esta óptica requiere de una aguda observación, de saber escuchar y poder comunicar a partir del conocimiento del "otro". Una vez identificados los conceptos sobre los que deseamos versar y los "puntos de partida" del interlocutor, se trata de establecer un espacio de diálogo que permita la construcción de una experiencia común.

La construcción de este espacio en una situación de enseñanza -concebida desde la transmisión del conocimiento sistemático- supone un tránsito de un código restringido a un código elaborado (según la terminología de Bernstein), ambos con sus características, valor y complejidad.

El código restringido tiene sentido en función del contexto, queda en gran medida lingüísticamente implícito, sólo puede ser bien comprendido por aquellos que participan del mismo contexto: son significados "particularistas". En cambio, desde que la escuela se ocupa de la transmisión de significados "universalistas", utiliza y quiere ver utilizar a los códigos elaborados; presupone por lo tanto, la preexistencia en los alumnos de formas de socialización que conducen a ese código y de formas de pensamiento que posibilitan tal acceso.

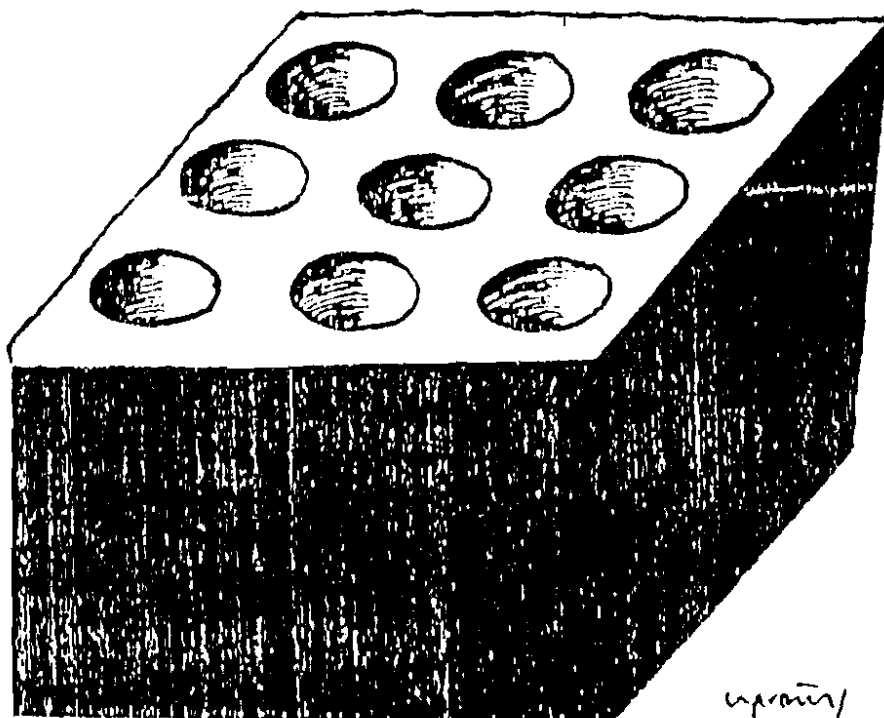
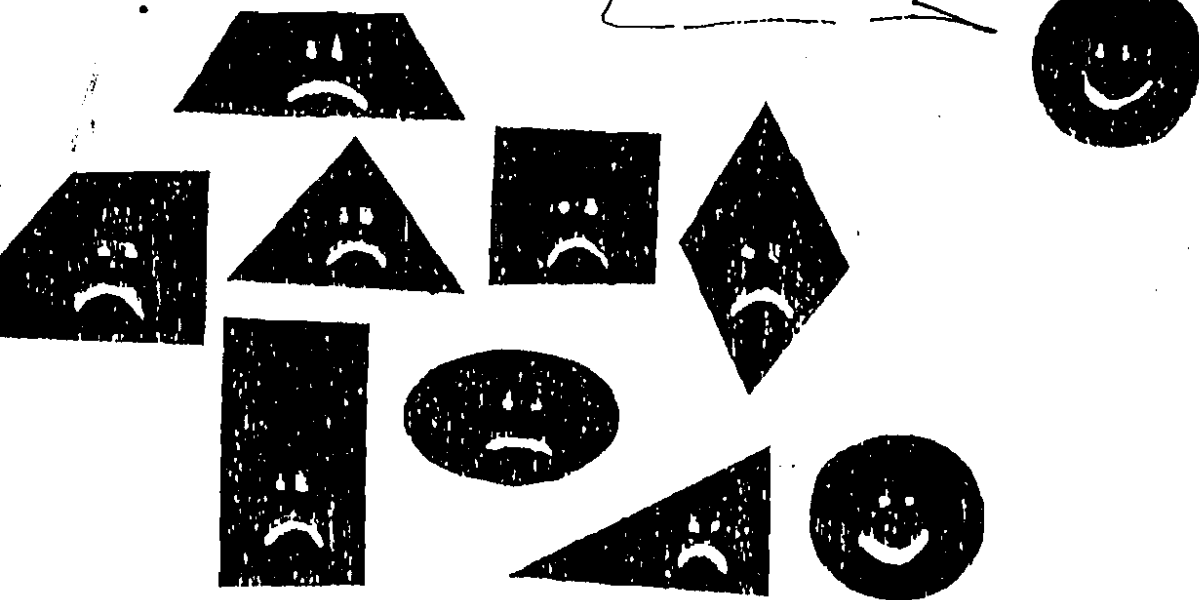
El proceso de apropiación de este código en una situación de enseñanza supone una transformación a la vez simbólica y social, por medio de una "negociación de significados" que incluye no sólo la comprensión de las representaciones nuevas sino también de la lógica que las sostiene.

3.2. Lenguajes y medios de enseñanza.

En este proceso comunicativo, la enseñanza apela frecuentemente al lenguaje discursivo, que tiene un orden y secuencia racional; sin embargo, existen otros tipos de lenguaje que potenciarían la comprensión de significados, como el lenguaje visual, el metafórico, el gestual, etc.

ACTIVIDAD 12: Analice la siguiente imagen en un doble sentido:
- como lenguaje y confrontación de códigos en la situación de aula;
- como recurso didáctico.

UBÍQUENSE
EN SUS ASIENTOS
Y ESCUCHEN LA
LECCIÓN..
BLA... BLA...
BLA...



uprouty

ACTIVIDAD 13: Retome los resultados del análisis del perfil socio-cultural de los alumnos del Instituto, realizado en la Actividad 3, y elabore propuestas de enseñanza que, valiéndose de diversos recursos, permitan trascender de los "supuestos prácticos" a un conocimiento sistemático.

3.3. Lo grupal como contexto de la enseñanza.

La comunicación e intercambio de significados se constituye en enseñanza cuando hay intención de que alguien aprenda. En la situación áulica, esta intencionalidad se instaura siempre dentro de un contexto grupal. Es un grupo que se reúne sistemáticamente en un ambiente formal con un conductor determinado -que es el docente- a efectos de aprender. (8)

Así, la situación grupal -sea en cuanto grupo de aula o en pequeños grupos- representa un aporte para la confrontación de ideas, la aceptación del disenso, la organización del discurso en una estructura lógica para sostener los puntos de vista, la descentración del pensamiento, la producción de espacios de acción comunes, la construcción de lazos de solidaridad, entre otros asuntos relevantes. Sin embargo, lo grupal no oculta o elimina el proceso individual.

Respecto de la enseñanza grupal -que ha tenido fuerte difusión y es considerada por muchos como más "moderna"- es importante destacar, al menos, dos distorsiones comunes:

- la tendencia a identificar enseñanza grupal con trabajo en pequeños grupos; ello redundaría en la negación de que el conjunto de alumnos y docentes constituyen en sí mismo un grupo, derivando el problema de la enseñanza grupal a una cuestión de aplicación de técnicas de pequeños grupos;

- la negación de las diferencias individuales, concibiendo que -al enseñar en grupos- se produce un efecto homogeneizador y que el docente ha cumplido con su misión igualitaria e igualadora de haber enseñado a todos por igual.

En el caso del grupo, lo que un docente hace, si está enseñando todos los alumnos un mismo tema, es trabajar con una estrategia adecuada a los alcances de ese grupo. Si no se trabajase con esa estrategia no podríamos hablar de enseñanza de grupo y ella es necesaria para mantener una plataforma comunicativa común. Sin embargo, en el grupo -en el que se manifiesta una amplia gama de capacidades y condiciones-, podemos decir que sólo a algunos alumnos se les ha enseñado efectivamente algunas cosas. De este modo, la enseñanza de grupo implica necesariamente tener en cuenta las diferencias individuales. Ello representa el desafío de optimizar el aprendizaje de cada uno, considerando los diversos puntos de partida.

La clase como grupo y el trabajo con técnicas de pequeños grupos son dos momentos de un mismo proceso grupal, sin descuidar aquellas diferencias planteadas y el hecho de que el aprendizaje, como producto, es siempre un fenómeno individual. Pero hay que considerar que la aplicación de esas técnicas no debe realizarse por mera moda sino en función de criterios de oportunidad: en qué momento, para qué objetivos, en relación a qué contenidos.

4. LA ENSEÑANZA: CONOCIMIENTO Y PROCESO INTELECTUAL.

4.1. La enseñanza y las "reglas" del objeto.

La enseñanza supone todos los procesos mencionados, de comunicación, de proceso grupal/individual, de construcción de códigos comunes, de revisión crítica del repertorio de significados previos. Sin embargo, ellos van asociados a un componente fundamental -y no menos significativo- que se expresa en hacer adquirir conocimientos. (9)

Esta dimensión nos acerca a un problema epistemológico. Por ejemplo, si se quiere elaborar criterios didácticos para la enseñanza de la matemática, deberá saberse, al menos, qué es matemática, cuando una demostración matemática es consistente, qué es una ley matemática, etc. Es decir, habría que partir de un análisis del mismo objeto de estudio, identificando sus leyes, su estructura y la metodología de pensamiento que le es propia. Este aspecto es de fundamental importancia. El análisis del objeto de estudio es indispensable no sólo para comprenderlo; ello permite establecer una propuesta didáctica que integre la comprensión de su estructura, los problemas que le dieron origen y su metodología de estudio; o sea, en nuestro ejemplo, enseñar a pensar matemáticamente.

Si se considera a la didáctica como teoría que establece regularidades sobre cómo enseñar, éstas serían de segundo nivel, es decir, serían regularidades acerca de las regularidades del objeto del conocimiento, o "leyes que involucran leyes" (o metaleyes o metalenguajes). (10)

4.2. Los modos de aprender y la enseñanza.

El análisis del objeto de enseñanza nos lleva a identificar qué aspectos del mismo pueden ser aprendidos a través de:

- recepción o transmisión significativa de informaciones;
- investigación activa por parte del sujeto.

El aprendizaje opera a través de procesos asociativos y por reestructuración. (11) Ambos procesos -el primero volcado a la recepción de informaciones y el segundo a reorganizaciones del complejo de significados previos- no son antagónicos.

La recepción de informaciones (comunmente llamada de enseñanza pasiva o asociativa) produce, con frecuencia, reacomodaciones cognitivas profundas desde que la enseñanza sea significativa; la reestructuración cognitiva, (habitualmente entendida como producto de la investigación activa del alumno), supone, sin duda, el acceso a informaciones ya elaboradas que la alimenten.

En suma, recepción significativa e investigación activa son procesos complementarios. El problema para el docente es detectar qué aprendizajes consolidaría por uno u otro camino, o como diseñar caminos que secuencien ambos tipos de procesos. Se trata de articular la búsqueda de "desequilibrios" cognitivos con la incorporación de conocimientos elaborados.

ACTIVIDAD 14: Analice su red conceptual y verifique qué dimensiones pueden ser didácticamente tratadas por recepción de informaciones, cuáles requieren de investigación activa, cuáles demandan un trabajo utilizando ambas estrategias. A partir de este análisis, revise las estrategias de enseñanza que seleccionó anteriormente.

4.3. El desarrollo de métodos de trabajo intelectual.

Un buen conocimiento supone no sólo una comprensión integral del objeto de conocimiento sino también la incorporación de competencias para el trabajo intelectual, tales como, analizar informaciones y elaborar cuadros comparativos, identificar y seleccionar fuentes de información, distinguir causas y efectos, elaborar planes de acción, en los que se definan propósitos, se seleccionen estrategias congruentes y se controlen resultados, etc.

ACTIVIDAD 15: A partir del ejercicio anterior, identifique en su diseño metodológico, qué actividades podrá implementar para desarrollar estrategias de trabajo intelectual en los estudiantes.

Revise su propuesta a la luz de las competencias profesionales que se propuso estimular en actividades previas.

5. LA EVALUACION DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

5.1. La reestructuración de la enseñanza y los resultados de aprendizaje

Habitualmente, la preocupación de los docentes por la evaluación se concentra en el segundo término, es decir, en la evaluación del aprendizaje en detrimento de la evaluación de la enseñanza. Esto es, se produce una identificación reduccionista de la evaluación con la acreditación para la obtención de puntajes u objetivos alcanzados por el alumno, en vistas a su promoción.

La evaluación representa, en cambio, un proceso amplio que incluye la acreditación y la trasciende. La evaluación supone la interpretación de los resultados de la enseñanza -esto es, del aprendizaje- y la ponderación de las causas determinantes e intervinientes en la definición de logros y obstáculos. En otros términos, la evaluación se dirige a reorientar las decisiones sobre la enseñanza. Y en este aspecto, el proceso debe ser permanente, a lo largo del curso, y no sólo como consecuencia de evaluaciones "finales".

La acreditación, como fenómeno acotado y no por ello poco relevante, se centra en el análisis de los resultados de aprendizaje. Dentro de esta cuestión, es necesario establecer una selección acerca de qué se quiere evaluar. No se puede "evaluar todo" ni tampoco ésto tendría sentido. Por el contrario, la revisión del marco referencial de la programación, de los objetivos y del mapa conceptual, indicarán los ejes de la evaluación de los aprendizajes. Si los objetivos fueron elaborados en términos de productos -como producción final del alumno, o como productos parciales en cuanto cortes transversales al proceso-, se constituirán como indicadores para la interpretación de los logros de los estudiantes.

La acreditación no debe concebirse como una etapa final sino que debe construirse progresivamente a lo largo del trabajo del alumno en las distintas instancias, para lo cual los objetivos de proceso son una ayuda importante.

Si bien -tal como reflexionamos previamente- la enseñanza se desarrolla dentro de una situación grupal y el grupo es el contexto para el proceso de aprender, el aprendizaje es siempre un producto individual. Por ello, la acreditación o promoción se centrará en el análisis del desempeño individual.

Una ponderación global del proceso grupal y de los desempeños individuales resultantes será un insumo importante para la evaluación de la propia enseñanza.

ACTIVIDAD 17: Revise el mapa conceptual que Ud. elaboró para el Módulo de Enseñanza y los objetivos que formuló para su desarrollo y, a partir de ello, determine los criterios e instrumentos para ponderar las producciones de los alumnos, sean parciales o terminales.

6. LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA.

6.1. Hacia la construcción del conocimiento en la escuela.

En el campo de la Educación, existen problemáticas de orden macro-estructural que requieren de la investigación especializada realizada en ámbitos específicamente dotados, en vistas a producir un conocimiento sistemático sobre el sistema educativo, sobre la escuela y sus efectos socio-culturales, así como sobre dimensiones histórico-políticas, entre otros asuntos relevantes.

Entretanto, en el campo de la Enseñanza -que, naturalmente, no es independiente de las anteriores dimensiones- las aulas se constituyen en los ámbitos ideales para la comprobación de la teoría, para la contrastación de casos, para testar diseños, etc. Habitualmente se considera que esta actividad es exclusiva de los especialistas y, en general, no hay consenso acerca de la participación del docente en la tarea de investigar. Sin embargo, una revisión de la historia pasada y reciente permitiría relevar innumerables aportes para el diseño de la enseñanza emergentes de ámbitos docentes, así como figuras destacadas del pensamiento pedagógico que han realizado su contribución desde las escuelas.

Es cierto que las condiciones institucionales y las demandas a que debe responder el trabajo del docente dificultan seriamente su probable participación en investigaciones en didáctica. También es cierto que muchas tendencias que la han propulsado han contribuido indirectamente a confundir acerca del rol del docente, desvirtuando su papel como "enseñante".

Este documento no pretende agotar el análisis de esta problemática ni, mucho menos, constituirse en su respuesta. Sin embargo, es necesario plantearse la necesidad de constituir progresivamente un ámbito de interacción entre especialistas y docentes en el campo de la Enseñanza de modo de evitar, al menos, dos riesgos:

- . la fragmentación de las producciones entre los especialistas y los docentes, que puede llevar a que aparezcan como saberes incomunicados entre sí y muchas veces competitivos;
- . el uso a-crítico e indiscriminado de los aportes especializados por parte del docente que se observan en las frecuentes "modas" que inundan el "mercado" escolar, sin mayor análisis sobre sus supuestos ni contrastación con las situaciones específicas de la enseñanza.

Un primer nivel de aproximación implicaría que los docentes adopten una postura investigativa sobre su propio accionar y se comuniquen entre sí sus problemas.

ACTIVIDAD 10: En un trabajo colectivo de reflexión sobre la práctica y la teoría, analice con sus colegas cuestiones como: ¿qué problemas enfrentamos en el diseño de la enseñanza?; ¿cuáles son sus rasgos en cada contexto?; qué teorías o enfoques aportarían insumos para el análisis del problema?; ¿qué soluciones se derivarían de los mismos?; qué viabilidad tendrían estas soluciones en los ámbitos específicos?; ¿cuáles serían las probables secuencias de acciones en la enseñanza?; ¿cómo controlar sistemáticamente los resultados de la intervención didáctica?; ¿qué otras acciones hubieran sido posibles y por qué?

Un segundo nivel de avance implicaría la conformación de espacios de intercambio entre los institutos formadores y las escuelas y, progresivamente, organizar una comunidad de especialistas y docentes abocados a la investigación didáctica, integrando las teorías y las prácticas.

NOTAS

(1) La producción crítica especializada de los últimos tiempos han realizado significativos aportes en la revisión del tecnicismo como línea imperante, en especial, en la décadas del 50 al 70. Provenientes de la visión taylorista del proceso de enseñanza, alimentada por la psicología de matriz conductista y preocupada por la cuestión del "control", este enfoque -de apariencia neutra- invadió las bibliotecas de formación docente. Referencias relativas a la revisión crítica de estas tendencias puede encontrarse en GIMENO SACRISTAN, J. "La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia" (Morata, 1982); APPLE, M.W. "Ideología y currículum" (AKAL, 1986); dentro de la producción latinoamericana, cabe mencionar la obra de DIAZ BARRIGA, A. "Didáctica y Currículum" (Marymar, 1983) que tuvo significativa difusión en nuestro medio. Otras contribuciones -a fin de no exceder la dimensión de esta nota- se mencionan en la Bibliografía.

(2) La revisión de estas cuestiones como marcos contextuales significativos que enmarcan y condicionan la labor docente, determinando sus resultados, es tratada analíticamente en diversas producciones teóricas e investigaciones. Desde los estudios de Rosenthal y sus investigaciones sobre el "efecto Pigmalion", estos estudios recibieron los aportes de la psico-sociología institucional que destacan el papel del "imaginario" (Castoriadis, Durand, Loureau, Lappassade) y de los estudios sociológicos (Apple, Bernstein, Bourdieu). Actualmente, una línea de investigación en este terreno, se centra en el estudio del pensamiento del docente como mediador de las decisiones entre el contexto socio-institucional y las prácticas (Pérez Gómez, Wittrock)

(3) Los estudios sobre la ideología y la escuela han arrojado una luz significativa para la comprensión de la enseñanza, desde una perspectiva social, configurando estos conceptos para su análisis (Bourdieu, Giroux, Saviani, Snyders). Un importante avance en la conceptualización pedagógica se encuentra en obras como la de Giroux, Henry "Los profesores como intelectuales" (Paidós, 1990) y en las recientes producciones de J. Bruner.

(4) El estudio de casos es un importante enfoque para la conceptualización. Propuestas relevantes en este sentido han sido formuladas por Carr-Kemmis, a la luz de la investigación pedagógica sobre la práctica, y por Terhart, incorporando la casuística en la formación del profesorado.

(5) Los cambios de paradigmas para el tratamiento de los objetivos han llevado a abandonar la preocupación por los llamados "objetivos operacionales", de enfoque conductista. Nuevas clasificaciones, centradas en el paradigma proceso-producto, han surgido en las últimas contribuciones. Entre ellas, se destaca los de J. Coll, Díaz Barriga y Zabálza.

(6) El tema de la significatividad de la enseñanza fue lúcidamente tratado por Ausubel, en diversas obras, en las que destaca la elaboración de diseños a partir de esta dimensión. Diversos autores

contemporáneos retoman la cuestión, como base para la enseñanza. (entre ellos, ver: Coll, Pérez Gómez, Pozo)

(7) Evitando cualquier enfoque dogmático, Joyce y Weil (1985) sistematizan una amplia gama de estrategias de enseñanza, basados en la concepción de que no existe una estrategia única para enseñar. Hay propósitos, hay contenidos, hay contextos.... Los autores destacan diversos criterios y situaciones y proponen que el docente tenga un abanico de posibilidades que le permitan elaborar diseños ricos y flexibles, valiéndose de todas las opciones.

(8) Existe una importante producción en el área de la psicología del fenómeno grupal y de las teorías del aprendizaje grupal, que trascienden la idea de que éste se reduce a una cuestión de técnicas. Menor desarrollo tiene la didáctica de lo grupal. Tal tratamiento excede, también, los límites de este material, en el cual se pretende plantear problemas emergentes de la aplicación de estrategias grupales en el aula.

(9) Chevallard es un autor no tan difundido en ámbitos escolares debido a que sus producciones no han sido publicadas en castellano. El autor se preocupa por el tratamiento del conocimiento escolar y su distancia respecto del conocimiento académico y científico. Ello nos lleva a cuestionar el problema de la desactualización en la enseñanza. En este sentido, Chevallard se refiere al "curriculum nulo".

(10) Este problema epistemológico es tratado por diversos autores. Entre ellos, ver J. Bruner "Realidad Mental y mundos posibles" (Gedisa, 1988)

(11) Una sistematización importante y actualizada de esta cuestión, a través del estudio de las corrientes contemporáneas en psicología del aprendizaje, se encuentra en la obra de Pozo, J.I. (1989)

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

La bibliografía está organizada en partes, acompañando las distintas temáticas y ejes conceptuales del presente documento. La primera tiene como título "La práctica docente: supuestos y problemas", y sugiere algunos artículos y libros sobre la cuestión que orientan la interpretación de estos complejos procesos y sus resultados, enmarcados en los estudios más amplios sobre la relación entre sociedad, escuela y enseñanza.

La segunda, se refiere a "La enseñanza: conocimiento, aprendizaje y construcción de significados". Ella presenta literatura especializada relativa a la reflexión didáctica, desde las distintas dimensiones involucradas en el proceso de enseñar.

La tercera parte apunta a la normativa o instrumentación para la enseñanza, con el título de "Intervención didáctica: Anticipación, Racionalidad y Control", incluyendo aportes recientes para la acción y literatura sobre investigación en la enseñanza.

En todos los casos se ha indicado bibliografía en castellano, actualizada y relevante. No se ha pretendido agotar la bibliografía - atendiendo al criterio de viabilidad de acceso- ni se ha optado por una única línea de pensamiento, ofreciendo una gama de producciones dentro de una vertiente superadora del tecnicismo.

La práctica docente: supuestos y problemas

Esta línea bibliográfica atiende al análisis de la práctica en la enseñanza, considerando los supuestos prácticos que sustentan la acción docente. Muchos trabajos encuadran dicha práctica en la reflexión crítica sobre la escuela, integrando los conceptos de "Capital cultural", "Ideología", "Control Social", "Mediación", "Negociación de significados", "Racionalidad", "Tecnocracia" y "Hegemonía", dentro de enfoques culturalistas y como categorías potentes para analizar la práctica. Un rastreo minucioso de estas conceptualizaciones y una revisión comparativa entre los autores arroja resultados valiosos.

Dentro de la misma línea, se introducen investigaciones sobre el pensamiento del docente y su papel en la construcción de la práctica, desarrollando criterios para su estudio.

Finalmente, se incluyen relevantes análisis sobre la formación de los docentes y las prácticas institucionales, indicando criterios para reorientar dichos procesos.

Una revisión de los aportes básicos en esta línea incluirían:

ABRAHAM, A. (1987). El mundo interior de los enseñantes. Ed. Gedisa, Barcelona.

APPLE, M.W.. (1986). Ideología y Curriculum, AKAL / Universitaria, Madrid.

APPLE, M.W.. (1987). Educación y Poder, Ed. Paidós.

APPLE, M.W.. (1989). Maestros y Textos, Ed. Paidós-MEC.

APPLE, M.W. y KING, N.R. (1983). QUE ENSEÑAN LAS ESCUELAS?, en: GIMENOS DOURDIEU, P. (1983). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento, en: GIMENOS SACRISTAN y PEREZ GOMEZ: op. cit.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

GIMENO SACRISTAN, J. (1982). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia, Morata, Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid.

GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales, Ed. Paidós, Barcelona.

GIROUX, H. (1987). Formación del profesorado y la ideología del control social (I), en: Revista Educación N° 284, "Teoría de la Formación del Profesorado", Hispagraphys, Madrid.

PEREZ GOMEZ, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica, en: Revista Educación, N° 284, op.cit.

PEREZ GOMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor, en: Perspectivas y problemas de la función docente, Ed. Narcea, Madrid.

ROCKWELL, E. (1985). (comp.) Ser Maestro. Estudios sobre el trabajo docente, Ed. El Caballito, México.

SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica, AKAL/Universitaria, Madrid.

TERHART, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado, en: Revista Educación N° 284, op. cit.

WITTRICK, M. (1989). La investigación de la Enseñanza, (comp.) T. III. Profesores y alumnos, Ed. Paidós, Barcelona.

La enseñanza: conocimiento, aprendizaje y construcción de significados.

Esta línea bibliográfica incluye trabajos representativos del pensamiento didáctico contemporáneo. Ella articula producciones diversas, sea desde el análisis de los Procesos Intelectuales, desde la dimensión de la Comunicación, del Grupo, de la Significatividad de los diseños de enseñanza, o desde la Construcción de Significados en y por el Lenguaje. La variedad y complejidad de todas estas dimensiones, hacen que la nómina de producciones que se presenta constituya una gama posible dentro de un universo mayor:

ALBA, A. y otros. (1985). Tecnología educativa, Ed. Querétaro, México.

AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. (1983). Psicología educacional, Ed. Trillas, México.

BRUNER, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Ed. Morata, Madrid.

BRUNER, J. (1987). La importancia de la educación. Ed. Paidós, Barcelona.

BRUNER, J. (1988). Realidad Mental y mundos posibles. Ed. Gedisa, Barcelona.

BRUNER, J. (1991). Actos de significado. Ed. Alianza, Madrid.

COLL, C. (1991). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós, Barcelona.

DELAMONTO, S. (1984). La interpretación didáctica. Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid.

DELVAL, J. (1983). Creer y pensar. Ed. Laia, Barcelona.

DÍAZ BARRIGA, A. (1983). Didáctica y Currículum. Ed. Marymar, México.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1980). El conocimiento compartido. Ed. Paidós, Barcelona.

EISNER, E. (1987). Procesos cognitivos y currículum. Ed. Martínez Roca, Barcelona.

ENTEL, A. (1988). Escuela y conocimiento. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

HIRST, P. (1977). ¿Qué es enseñar?. en: PETERS, R.S. Filosofía de la educación. Ed. Breviarios Fondo de Cultura Económica, México.

PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (1982). Lecturas de aprendizaje y enseñanza. (comp.). Ed. Zero, Madrid.

POZO, J.I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata, Madrid.

Servención Didáctica: Anticipación, Racionalidad y Control.

Este grupo de producciones apuntan al desarrollo de criterios de acción para la enseñanza, incluyendo la determinación de propósitos, objetivos, selección y organización de los contenidos, elaboración de mapas conceptuales, selección y secuencia de estrategias de enseñanza y orientaciones para la evaluación y acreditación.

La selección de los trabajos no representa la adopción de una línea de pensamiento única. Muchas veces incluyen aspectos controvertidos que más que confundir implican la apertura a distintas producciones y enriquecimiento de la experiencia. Es conveniente -con este último criterio- recuperar aportes de la bibliografía seleccionada para los puntos anteriores, que incluyen, también, aportes para estos asuntos.

En este apartado se agregan textos sobre investigación en la enseñanza, como cuestión que -aunque no resuelta- permita incorporar el criterio investigativo al diseño, al desarrollo y la evaluación de la enseñanza. Entre aportes relevantes se destacan:

COLL, C. (1987). Psicología y curriculum, Ed. Paidós, México.

DIAZ BARRIGA, A. (1987). Curriculum y evaluación escolar, Rei Arg./Aique, Buenos Aires.

GROUNLUND, N. (1975). Medición y evaluación de la enseñanza, Ed. Guadalupe, México.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985) Modelos de enseñanza, Ed. Anaya, Madrid.

MORAN OVIEDO, P. y otros, (1987). Fundamentos de la Didáctica, 3 volúmenes, Ed. Gernica, México.

NISBET, J. y SHICKSMITH, J. (1987). Estrategias de aprendizaje, Ed. Cíncel, Madrid.

NOVAK, J. y GOWIN, D.B. (1988). Aprendiendo a aprender, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

PASILLAS, M.A. y SERRANO, J.A. (1990) Docencia e investigación. Propuestas y dificultades de integración, en: Revista Argentina de Educación, N° 14, Nov., Buenos Aires.

RATHS, L. (1971). Cómo enseñar a pensar?, Ed. Paidós, Buenos Aires.

SANTOYO, R. (ene./marzo 1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje, en: Revista Perfiles educativos N°11, CISE, UNAM, México.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza, Ed. Morata, Madrid.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). Evaluación sistemática, Ed. Paidós, Barcelona.

WITTROCK, M. (1989). La investigación de la Enseñanza, op. cit., Tomos I y II, Ed. Paidós, Barcelona.

ZABALZA, M.A. (1988). Diseño y desarrollo curricular, Ed. Narcea, Madrid.

ZARZAR CHARUR, C. (1988). Grupos de aprendizaje, Ed. Nueva Imagen, México.