





MODELOS Y ESCALAS EN LA PLANIFICACIÓN
REFLEXIONES Y EJEMPLOS PARA UNA PRÁCTICA NECESARIA

Modelos y escalas en la planificación : reflexiones y ejemplos para una práctica necesaria / Graciela Krichesky ... [et al.]. - 1a ed . 2a reimp. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018. 72 p. ; 23 x 16 cm. - (Textos básicos ; 21)

ISBN 978-987-630-234-0

1. Matemática. 2. Pedagogía. 3. Planificación. I. Krichesky, Graciela
CDD 507

©Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507
ediciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de interior y tapas: Daniel Vidable
Diagramación: Daniel Vidable
Corrección: Gabriela Laster

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.
Derechos reservados.

Impreso en DP Argentina S. A.
Calle Tacuarí 123 (C1071AAC), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
en el mes de septiembre de 2018.
Tirada: 500 ejemplares.



Libro
Universitario
Argentino



TEXTOS BÁSICOS

EDUCACIÓN

Modelos y escalas en la planificación

Reflexiones y ejemplos para una práctica necesaria

GRACIELA KRICHESKY, MARÍA MAGDALENA CHAROVSKY,
MARINA LARRONDO Y ANDREA PEZZOLO*



EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

*Equipo docente de la asignatura Enseñar en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior,
pertenciente al Plan de Estudios de los Profesorados Universitarios de la UNGS.





ÍNDICE

| | |
|--|----|
| La importancia de planificar..... | 9 |
| Tengo que planificar, ¿por dónde comienzo?..... | 9 |
| La planificación como parte de los procesos curriculares | 11 |
| ¿Qué elementos tiene que incluir la planificación? | 13 |
| A. La fundamentación de la propuesta | 14 |
| B. Propósitos y objetivos | 15 |
| C- La selección y secuenciación de los contenidos | 20 |
| D- La especificación de la metodología a utilizar durante la clase: las estrategias, técnicas, tareas y actividades | 23 |
| E- La propuesta de evaluación (en la planificación) | 30 |
| ¿Formato o formatos de planificación? | 35 |
| Algunos ejemplos de planificaciones para distintas escalas..... | 36 |
| a. Planificación de una clase para la escuela secundaria..... | 36 |
| Análisis de la planificación presentada | 40 |
| b. Planificación de una unidad para el nivel medio..... | 41 |
| c. Planificación anual para el nivel superior | 44 |
| Análisis de la planificación anual | 49 |
| A modo de cierre | 53 |
| Bibliografía | 55 |
| ANEXOS | |
| ANEXO I..... | 57 |
| ANEXO II..... | 61 |
| ANEXO III | 67 |



LA IMPORTANCIA DE PLANIFICAR

En nuestra práctica de enseñanza como docentes de profesorado universitarios, nos ocurría que, al programar¹ la materia Enseñar en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior, no resultaba sencillo encontrar materiales adecuados a los requerimientos de la asignatura para enseñar a planificar.

La incorporación de textos académicos en cada unidad del programa responde a la necesidad de trabajar con los fundamentos teóricos de la didáctica general. Sin embargo, el abordaje de la dimensión práctica era resuelto a través de ejemplos elaborados o seleccionados *ad hoc* –planificaciones diversas y otras herramientas didácticas que para cada clase construíamos, seleccionábamos, discutíamos, fotocopiábamos– para nuestros estudiantes. Esta tarea, que repetíamos para cada cursada, nos decidió a elaborar este aporte con el objetivo de que respondiera básicamente a estos aspectos más prácticos de nuestra propuesta de enseñanza.

Hemos organizado este texto en apartados que responden al tipo de interrogantes que se formulan los estudiantes de profesorado cuando se enfrentan a la necesidad de planificar. También hemos decidido anexar formatos vigentes en la jurisdicción y zona de influencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Además, como el alcance de la formación son los niveles secundario y superior, incluimos las disposiciones vigentes para estos niveles en la provincia de Buenos Aires. Estos materiales están acompañados de algunas reflexiones en relación con la tarea de planificar, los formatos disponibles y el vínculo de esta tarea con el marco institucional y el sistema educativo.

TENGO QUE PLANIFICAR, ¿POR DÓNDE COMIENZO?

El momento de planificar por primera vez se presenta muchas veces como una atemoradora hoja en blanco. ¿Por dónde comenzar?

Una primera cuestión para tener en cuenta es que el profesor² realiza primordialmente una tarea mediadora entre un corpus de conocimiento para transmitir y los estudiantes que se espera se apropien de ese recorte.

¹ En este texto, utilizamos de modo indistinto “programar” y “planificar”.

² En este texto decidimos referirnos de modo genérico “al profesor” para facilitar la lectura; sin embargo, siempre pensamos en “el profesor y la profesora”.

La programación es lo que sucede entre el plan de estudios y la enseñanza. Este es reconocido, normalmente como uno de los terrenos profesionales del profesor. La programación cumple varias funciones: ofrecer una anticipación sistemática y reducir la incertidumbre; preparar el material de instrucción, preparar cognitivamente en relación a posibles contingencias de la clase y servir de guía al proceso interactivo en clase. Todo lo que se planifica deja energía libre para atender contingencias. Cuantos más aspectos puedan ser previstos, hay más disponibilidad cognitiva para la atención de distintos eventos de la clase. El programa sirve como un instrumento mediante el cual se puede tener una previsión sobre los sucesos probables de la clase (Feldman, 2010).

Pensar la tarea de programación como actividad mediadora del docente nos conduce a pensar cómo se concreta. La primera fuente –ineludible– para realizar la programación de una materia es la selección curricular que se ha realizado en el plano macropolítico, es decir, los diseños curriculares vigentes. Allí encontramos el recorte que se ha realizado de lo que se considera valioso para ser transmitido en ese nivel a las nuevas generaciones.

Asimismo, además del diseño curricular, para seleccionar y organizar los contenidos que se enseñarán será necesario retomar las ideas y conceptos claves desde el punto de vista de cada disciplina (matemático, histórico, filosófico, etcétera), para lo cual se vuelve imprescindible explorar diversos materiales bibliográficos del nivel superior, además de indagar qué hay en los textos del nivel medio que aporte al tema.

Ahora bien, si este fuera el único insumo, estaríamos dejando fuera de la mediación una parte importante: los estudiantes y el contexto específico en el que se desarrollará la tarea de enseñanza.

Cualquier diseño curricular establece ciertas coordenadas generales para la programación, pero no puede contemplar la infinidad de particularidades. Allí aparece una de las tareas de mediación que los profesores realizan: cómo dar cuerpo y sustancia a ese diseño curricular en estas circunstancias particulares.

Así, otro de los pilares para tener en cuenta al planificar es el contexto en el que está inserta la escuela, las características y recursos disponibles de la institución, el modo de organización didáctica, el lugar de la materia en la estructura curricular, las características de los estudiantes de ese curso. Ajustar la planificación a estas variables, que son solo algunas, es otro paso necesario para pensar la propuesta de enseñanza. Considerar el contexto o las características de los estudiantes supone el esfuerzo de conocer y reconocer los saberes y experiencias que portan estos y hacer lo necesario para ajustar nuestra planificación a la realidad en la que estaremos trabajando. El siguiente ejemplo, referido a la escuela primaria, es elocuente:

Una maestra en una zona suburbana de la provincia de Buenos Aires había desarrollado una unidad didáctica sobre plantas en la que proponía actividades como identificar las partes de la planta, realizar un germinador, controlar la evolución del crecimiento modificando variables, etcétera. Si solo nos basamos en las prescripciones curriculares, no encontraríamos objeción. Sin embargo, los niños y niñas de esa clase pertenecían a familias de quinteros. Además de concurrir a la escuela, pasaban el resto de la jornada en la quinta con sus padres, muchas veces ayudando, plantando, limpiando la maleza, regando. Para estas familias, esta estrategia consistía en tener a sus hijos bajo su cuidado, no dejarlos solos en su casa. Esos niños y niñas no manifestaron el menor interés por esa propuesta didáctica. No les ofrecía nada nuevo para aprender, ellos sabían mucho más de lo que les podían enseñar con esas actividades. Cuando planteamos la mediación del profesor entre la selección de cultura y las jóvenes generaciones, esta tarea implica tomar decisiones, identificar cuándo y de qué modo es posible y deseable.

En síntesis, la programación no es un acto mecánico. Implica, entre otras cosas, pensar la relación entre la cultura y los nuevos que se apropiarán de ella (Hassoun, 1996). Involucra la toma de decisiones situadas y basadas en argumentos válidos. El texto –la planificación– que finalmente quede escrito será una síntesis que (organizada según ciertos parámetros) pueda dar cuenta de estas decisiones y ordenar la tarea de enseñanza. En ese sentido, constituye una herramienta al servicio de la tarea de enseñar, muy lejos de la representación extendida sobre ella, en la que asume la forma de ser solo una exigencia burocrática del sistema.

LA PLANIFICACIÓN COMO PARTE DE LOS PROCESOS CURRICULARES

La mediación de la que hablábamos en el apartado anterior da cuenta de la tarea de modelación curricular que realizan los profesores al planificar. Estas ideas se inscriben en los denominados “procesos curriculares”³ y nos remiten al concepto de escalas (Terigi, 1999) o ámbitos de diseño del currículum (Sacristán y Pérez Gómez, 1992) o niveles de producción curricular (Grinberg y Levy, 2009).

Más allá de las diferencias y matices que puedan presentar los autores, el consenso en el campo pedagógico reconoce la noción de escala en los procesos curriculares. Programar la enseñanza, afirma Feldman (2010), siempre funciona en distintas escalas. Puede ser un nivel educativo completo, un año, un curso, una unidad de trabajo. Incluso, una clase. El currículum no se limita al documento escrito que objetiva la prescripción, sino que este es el punto de partida (reconociendo que su cristalización ya es el resultado de pugnas de poder).

³ Terigi se refiere a los “procesos curriculares” como “los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo” (1999: 86).

A partir de estos documentos (en el caso que nos ocupa, la provincia de Buenos Aires, los elabora la jurisdicción provincial luego de suscribir los acuerdos federales), las instituciones realizan una primera mediación a través de sus propios proyectos institucionales y finalmente los profesores elaboran sus planificaciones.

¿QUÉ ELEMENTOS TIENE QUE INCLUIR LA PLANIFICACIÓN?

Normalmente una programación –de un curso, de una unidad o de una clase– incluye los siguientes elementos:⁴

- una fundamentación de la propuesta;
- una definición de intenciones, ya sea en términos de propósitos y/o de objetivos;
- la selección de contenidos, su organización y secuencia;
- la especificación de estrategias, tareas y actividades, que aluden al tipo de experiencias que se ofrecerán a los alumnos;
- una propuesta de evaluación

Asimismo, además de estos ítems, que son los que suele incluir la planificación clásica, es deseable que también se introduzca una anticipación de errores o respuestas habituales de los estudiantes y las intervenciones propuestas para el docente. Este es un aspecto sobre el que suele poner el acento la didáctica específica de la matemática, y que consideramos puede extenderse también a la planificación

⁴ Hay un hito en los estudios del currículum que resulta una referencia ineludible cuando se desea abordar el ordenamiento de las variables de la programación de la enseñanza. Se trata del modelo integral propuesto por R. Tyler en su libro *Principios básicos del currículum* (1949). Allí proponía cuatro preguntas básicas que permitirían ordenar estos elementos de modo racional. Son las siguientes:

- ¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser proporcionadas?
- ¿Cómo pueden organizarse efectivamente estas experiencias educativas?
- ¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los objetivos? (Carr y Kemmis, 1986).

Estas preguntas que permitirían un abordaje integral del currículum dan lugar a las variables o elementos básicos que incluirá:

- Objetivos y propósitos.
- Contenidos: selección, organización y secuenciación.
- Métodos, estrategias y técnicas. Recursos didácticos
- Evaluación.

de la enseñanza de otras disciplinas, ya que resulta clave para que el docente pueda llegar mejor preparado a sus clases.

El conjunto de los elementos de una planificación puede encontrarse en el nivel de la política educacional (en nuestro caso, los diseños curriculares vigentes), pero también estará presente en las planificaciones anuales, de unidad y de clase que realizan los profesores. Describiremos a continuación cada uno de estos componentes básicos de la planificación.

A. LA FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La fundamentación explicita los grandes propósitos de la materia y transparenta el encuadre teórico desde el cual se aborda: explica cuál es la concepción de enseñanza y de sujeto al cual se destina la propuesta formativa, y desde qué perspectiva se enfocan los contenidos de la enseñanza. También es un espacio en el que se “anticipa” la estructura que asumirá la enseñanza de la materia y cuál es la conexión con el resto de las asignaturas del plan de estudios.

Algunos ejemplos:

Esta materia trata sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en el nivel secundario y superior. La didáctica de la matemática problematiza la enseñanza de la disciplina, la relación entre la matemática científica y la enseñada, las actividades de enseñanza, los contenidos seleccionados, los textos usuales, la evaluación, el uso significativo de TIC, etc. Se persigue que el estudiante recurra a los aportes de la didáctica de la matemática para plantear propuestas didácticas para ambos niveles que sea capaz de fundamentar teóricamente y que pueda prever algunas anticipaciones antes del momento de llevarlas adelante en la práctica. Al respecto, la didáctica de la matemática ofrece variedad de aportes teóricos que se deben comprender, conocer sus alcances y limitaciones y adecuar a cada contexto específico. Por esta razón, promovemos la utilización de distintos enfoques teóricos así como el reconocimiento de los marcos teóricos subyacentes a distintos documentos (curriculares, textos actuales, etc.).

(Fragmento de la fundamentación de la asignatura Enseñanza de la Matemática, perteneciente al plan de profesorado de la UNGS).

Por su ubicación en la secuencia curricular, al final del trayecto pedagógico, en esta materia se propone la integración de las diversas concepciones, encuadres y habilidades desarrollados durante el transcurso del profesorado universitario. Se aspira a crear las condiciones para que los futuros docentes integren estos marcos referenciales y las múltiples perspectivas

del trabajo del profesor, se perciban a sí mismos como parte de un colectivo –con pertenencia institucional en la trama del sistema educativo y de la sociedad– y capaces de construir un compromiso pedagógico, ético y político fundado.

(Fragmento de la fundamentación de la asignatura Desafíos de la Profesión Docente, perteneciente al plan de profesorados de la UNGS).

La fundamentación es, asimismo, una “defensa” de la propuesta, una explicación sobre por qué resulta relevante que se enseñen esos contenidos y se ponga en marcha esa propuesta metodológica.

Los problemas que aquí se plantean guardan relación con la formulación de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la filosofía, reflexionada y argumentada. Se trata de que el estudiante, mediante la lectura de textos, la discusión grupal y la redacción de trabajos prácticos, logre poner en claro sus presupuestos y tome posición respecto de la enseñanza de la filosofía con el fin de fundamentar provisoriamente su propuesta filosófico-pedagógica.

(Fragmento de la fundamentación de la asignatura Enseñanza de la Filosofía, perteneciente al plan de profesorados de la UNGS).

B. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

Pocos de nosotros comenzaríamos un viaje sin saber hacia dónde nos dirigimos. Saber hacia dónde vamos nos permite estimar los progresos durante el viaje, decidir cuándo hacer un alto en el camino, e incluso, cambiar de itinerario. De eso tratan los propósitos, objetivos y metas.

Los propósitos definen *las intenciones o deseos del que enseña* o, expresado de otra manera, las acciones que deben ser realizadas desde la enseñanza para permitir el logro de los objetivos propuestos. A modo de ejemplo, el siguiente propósito muestra la intencionalidad docente respecto de la materia Enseñar en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior:

La materia se propone brindar un marco para la reflexión que permita a los futuros docentes comprender procesos, ajustar acciones, organizar contenidos, diseñar evaluaciones, elaborar propuestas de enseñanza, que los oriente para una progresiva construcción de un proyecto pedagógico personal.

Los propósitos enfatizan la responsabilidad de los docentes y/o de la institución educativa respecto de lo que ofrece para posibilitar experiencias educativas.

Otros ejemplos de propósitos:

La materia se propone...

Ofrecer situaciones para que los alumnos conozcan y usen tecnologías de la información y la comunicación.

Propiciar la indagación del ambiente.

Alentar la exploración, observación y búsqueda de información.

Acercar a los estudiantes al producto de la cultura.

Por otro lado, los objetivos señalan aquello que los estudiantes aprenderán o adquirirán: “algo que deben hacer o saber los alumnos al final de un curso educativo” (Feldman y Palamidessi, 2001), por ejemplo:

(Que el estudiante de profesorado)

* planifique unidades, programas y clases coherentes con su propio proyecto pedagógico.

* diseñe equipamientos para realizar experimentos en el laboratorio

Los objetivos se especificarán en su redacción según refieran a clases, unidades o cursos (retomaremos esta idea más adelante). Pero será conveniente no olvidar que, en todos los casos:

- Hacen referencia a aprendizajes que se pretende que alcancen los alumnos.
- Son bidimensionales; aluden tanto a aquello que podrán hacer los alumnos (por ejemplo, comprender, analizar, evaluar, relacionar, identificar, etcétera) como a los contenidos en juego. Por ejemplo, en el objetivo “Que los alumnos identifiquen las distintas perspectivas de análisis de la práctica de enseñanza”, la acción “identificar” muestra el nivel de intensidad (en términos de Davini, 2008) del aprendizaje que se pretende respecto del contenido “perspectivas de análisis de la práctica de enseñanza”.
- Operan como guías de la enseñanza ya que, retomando el objetivo citado más arriba, serán diferentes las actividades y tareas que el docente proponga para ese objetivo, que para otro que señale como logros “relacionar”, “escribir”, “copiar” o “realizar un proceso de análisis” a partir de las perspectivas de análisis de la práctica de enseñanza. Sin duda, el rumbo de la propuesta de actividades, tareas, recursos y de la evaluación estará marcado por el objetivo.

Respecto de la especificación de los objetivos, una clásica diferenciación es la que se plantea entre *objetivos generales y específicos*. En el punto 3 mencionábamos el concepto de escala al referirnos a los procesos curriculares. El profesor, al planificar, realiza una mediación entre las definiciones curriculares más amplias y el modo en que las concreta al programar la enseñanza. Los objetivos no escapan a esta lógica. Por ejemplo, en el plano de los diseños curriculares provinciales, encontramos objetivos generales, es decir, aquellos que han sido pensados para una materia y que, por lo tanto, presentan un alto nivel de generalidad. A modo de ejemplo, el diseño curricular correspondiente a 3° año para las escuelas de la provincia de Buenos Aires establece entre sus *objetivos generales*⁵ para la materia Biología los siguientes:

Al finalizar el 3° de la Escuela Secundaria se espera que los alumnos:

- comprendan que los sistemas biológicos (organismos, ecosistemas, etc.) presentan propiedades que no existen en sus partes por separado y que son fruto de las interacciones entre ellas;
- establezcan relaciones pertinentes entre los datos experimentales y los modelos teóricos.

Es decir, se trata de objetivos de un alto nivel de generalidad dado que establecen aquello que se espera que puedan realizar los alumnos una vez finalizado el ciclo lectivo. Se trata de orientaciones amplias para el docente. Sin embargo, cuando el profesor piensa su propia planificación, realiza modificaciones a estos objetivos atendiendo a la escala de que se trate. Por un lado, en una planificación general de la materia, se espera que se mantenga un alto nivel de generalidad dado que alude a los desempeños que se esperan de los alumnos a lo largo de un año. ¿Cuál es la diferencia con el diseño curricular? Lo que el profesor moldea en función de las características particulares de institución, el grupo, la orientación y otras variables. Por otro lado, tenderá a diseñar objetivos más específicos, acotados a las situaciones concretas al diseñar las unidades didácticas y las clases. ¿Realizar esto implica desconocer los objetivos generales? De ningún modo, por el contrario, los objetivos específicos tienen que guardar relación con los objetivos generales, derivarse de ellos. Siempre al planificar hay que cuidar la coherencia entre los diferentes niveles de este proceso.

Estas reflexiones nos llevan a una conclusión: siempre al planificar el profesor modifica, moldea, adapta, cambia la prescripción curricular. En términos

⁵ El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires se refiere a los objetivos como expectativas de logro. Diferentes especialistas toman esta denominación como sinónimos. Ver Gvartz y Palamidessi (1998).

prácticos, esto significa que nunca sería esperable que el profesor en sus planificaciones *transcriba* los objetivos (u otros elementos) del diseño curricular. Si lo hiciera, estaría demostrando que esa planificación no busca ser una anticipación de lo que espera que suceda al enseñar. Si no hay acto de mediación curricular del profesor, esa planificación se transforma en una mera formalidad y pierde su valor didáctico.

- Es recomendable no llenar de objetivos la planificación. Existen objetivos que son transversales a la enseñanza de toda la materia, que tal vez resulte innecesario visibilizar en cada clase en particular –por ejemplo, objetivos como argumentar, resolver problemas, modelizar–, pero sin dudas deberían estar presentes si se planifica una unidad o un programa.
- Deberían formularse siempre objetivos que propongan que los alumnos reflexionen sobre lo hecho, reflexión que podrá aludir tanto a lo disciplinar como al plano afectivo.

Un profesor al planificar sus clases especificará los objetivos en función de las situaciones más concretas. Veamos un ejemplo de un objetivo general y de sus correspondientes objetivos específicos en el caso de una asignatura del nivel superior vinculada a la formación de profesores. Vemos cómo la propuesta del objetivo general encuentra concreción en los objetivos específicos:

Objetivo general (de la planificación semestral de un profesorado, nivel superior):

Que los estudiantes elaboren un diagnóstico acerca de las características de un grupo de estudiantes de una escuela secundaria.

Objetivos específicos (de clase/s)

Que los estudiantes adquieran herramientas conceptuales y analíticas que les permitan

- Conocer las características socioculturales del grupo y sus principales intereses.
- Identificar cómo es el vínculo entre los jóvenes que integran el grupo y con la escuela.
- Distinguir los conocimientos previos que portan respecto de la materia a enseñar.

Objetivo general (de la unidad):

Que los estudiantes logren identificar aquellos cambios políticos, económicos y sociales producidos a partir de 1955 que desembocaron en el golpe de 1966.

Objetivo de la clase:

Que al terminar la clase los estudiantes sean capaces de

- Conocer las características generales de las presidencias de Frondizi e Illia.
- Identificar las razones por las cuales estos gobiernos fueron incapaces de imponer un proyecto hegemónico que se reproduzca en el tiempo.
- Aplicar vocabulario específico.

Una última salvedad en torno a los objetivos. A lo largo de la historia fueron ocupando un lugar diferente en la agenda didáctica. Desde una perspectiva crítica se cuestionó fuertemente el peso que habían tomado los objetivos desde el enfoque tecnicista de la planificación (Gimeno Sacristán, 1985). Esta mirada suponía la actividad de planificar separada de las decisiones éticas y políticas del currículum. Se caracterizaba también por una clara división entre las tareas de decisión curricular y de ejecución. La crítica al enfoque tecnicista de la teoría curricular llevó a que se negara la necesidad de definir objetivos en cuanto intenciones de enseñanza. Aquí nos planteamos una posición diferente: sin caer en enfoques tecnicistas, reconocemos la importancia de definir objetivos al enseñar ya que no hacerlo atentaría contra el acto de transmisión cultural.⁶

Sobre la comprensión

Desde la perspectiva (no necesariamente opuesta a la que antecede) que brinda el marco de la enseñanza para la comprensión, estos destinos a los que deseamos que arriben nuestros estudiantes se denominan “metas de comprensión” y están definidos desde este encuadre como “los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse” (Blythe, 1999). Según esta autora, una meta de comprensión abarcadora podría enunciarse así:

Los alumnos comprenderán que hacer ciencia no es un proceso que consista en buscar hechos, sino en construir y demostrar teorías.

⁶ Ver apartados “Tengo que planificar, ¿por dónde comienzo?” y “La planificación como parte de los procesos curriculares”.

En este punto, y dado que el verbo “comprender” se utiliza con frecuencia para la redacción de metas y objetivos, vale la pena profundizar en su significado. De acuerdo con Tomlinson y McTighe (2007) –también teóricos del enfoque de la enseñanza para la comprensión–, la comprensión se pone de manifiesto a partir de seis facetas:

Cuando realmente comprendemos...

- 1- podemos *explicar* mediante generalizaciones o principios, establecer conexiones lúcidas, ofrecer ejemplos aclaratorios;
 - 2- podemos *interpretar*, ofrecer relatos significativos, dar a las ideas o acontecimientos una dimensión histórica o personal reveladora, hacer accesibles los hechos a partir de imágenes, anécdotas, analogías;
 - 3- podemos *aplicar*, hacer lo que comprendemos;
 - 4- tenemos *perspectiva*, escuchar puntos de vista con ojos y oídos críticos, ver el cuadro general;
 - 5- podemos *manifestar empatía*, percibir con sensibilidad sobre la base de la experiencia personal previa;
 - 6- tenemos *autoconocimiento*, esto es, tenemos una reflexión metacognitiva.
- Resulta provechoso tener esto presente en el momento de redactar objetivos.

C. LA SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos constituyen aquello que enseña la escuela. Más allá de la selección y organización de contenidos que presenta el currículum, los docentes, al planificar su enseñanza, también seleccionan y secuencian contenidos a partir de la propuesta curricular.

En general, es común encontrar –en la escala de la planificación anual– contenidos organizados por unidades, secuenciadas de acuerdo con algún criterio. Sin duda, cualquier proceso de enseñanza demanda ordenar los contenidos de alguna forma, ya sea por complejidad creciente, o por aumento de la profundidad en el tratamiento, o por ámbitos de experiencia, o teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; o por los recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales (Feldman, 2010). La secuencia seleccionada siempre será una alternativa posible entre varias.

Por otro lado, y más allá de la secuencia elegida, un grave problema para la enseñanza de los contenidos suele ser su extensión. “Todos los docentes, desde los de nivel preescolar hasta los de posgrado suelen enfrentar el mismo desafío: demasiados contenidos que enseñar dado el tiempo con que cuentan” (Tomlinson y McTighe, 2007: 45). En ese sentido, y como respuesta a esta problemática, será necesario (tanto para la posterior planificación de estrategias y recursos como para la orientación de los estudiantes) presentar, desde la planificación (anual o de unidad), alguna estructuración de los contenidos. Así, los contenidos pueden mostrarse bajo el formato de una red conceptual o de una matriz. Pero también pueden asumir la forma de grandes

ideas, o de “ideas centrales” de cada unidad (desde la línea de enseñanza para la comprensión, y con el mismo sentido, se alude a los “tópicos generativos”). Jerome Bruner, ya en la década del setenta, mencionaba la necesidad de estructurar el contenido por su gran potencialidad respecto de la construcción de aprendizajes. El autor parte de considerar que hay una estructura fundamental de cada materia que se enseña. Y plantea que lo que ante todo debe asimilar quien se acerque al estudio de cualquier materia es el núcleo básico, sus ideas fundamentales. La comprensión de las estructuras fundamentales hace que una materia sea más asequible pues proporciona un cuadro general en cuyo interior los detalles son más comprensibles y las relaciones entre ellos más claras. “Cuanto más fundamental o básica sea la idea que se aprende, casi por definición, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas” (Bruner, 1972). Según este autor, la comprensión de la estructura fundamental de una materia es el requisito para la aplicabilidad del saber.

Bruner cree que “el fracaso del hombre moderno para entender matemáticas y las ciencias es, posiblemente, menos una cuestión de habilidades por parte del estudiante que nuestro fracaso para comprender cómo enseñar tales materias” (1984).

Veamos los siguientes ejemplos de formulación de ideas:

Para la enseñanza de la unidad “Las civilizaciones tempranas del Valle del Río Indo en Pakistán y las del Huan ho en China”, Tomlinson y McTighe (2007) proponen las siguientes ideas centrales para la enseñanza:

“La geografía, el clima y los recursos naturales de una región inciden en las formas de vida y de trabajo de sus habitantes”.

“Las distintas culturas comparten rasgos en común a la vez que conservan cualidades distintivas”.

Para la enseñanza de la unidad “Crisis del populismo y semidemocracias en la argentina a mediados del siglo xx”, estudiantes de profesorado de la UNGS han propuesto, entre otras, estas ideas centrales:

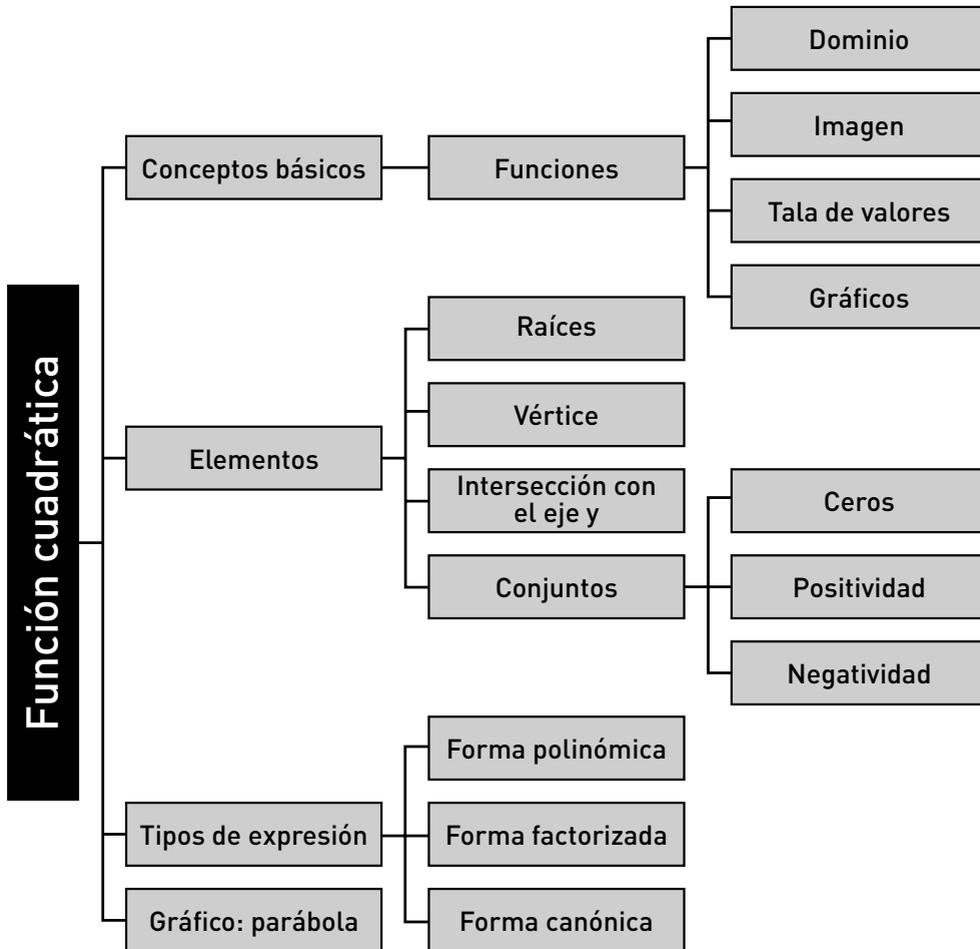
“El peronismo ‘proscrito’ dio lugar a las semidemocracias de la década del 60 (Frondizi e Illia)”.

“El ‘empate social o hegemónico’ tuvo lugar en estos años, producido por la existencia de una dualidad política ocasionado por la proscripción del peronismo”.

“El fracaso de las semidemocracias para encontrar una salida a esta situación de empate social, por la fuerte politización de las fuerzas armadas, desemboca en el golpe de 1966”.

Los hechos y destrezas más específicos se enseñarán en el contexto de las ideas y preguntas más amplias. Este brinda un medio de manejar grandes cantidades de contenidos, a la vez que promueve el aprendizaje significativo.

Por otro lado, también los contenidos pueden presentarse, para la planificación de una unidad, bajo el formato de mapas conceptuales o redes. Veamos el siguiente ejemplo para la unidad “Funciones cuadráticas”.⁷



⁷ El cuadro y las ideas sobre función cuadrática forman parte de un trabajo práctico del estudiante del Profesorado Universitario de Matemática Cristian Rocha, a quien agradecemos su autorización para utilizar su producción.

Algunas de las ideas centrales para la unidad “Función cuadrática” se presentan a continuación:

Una función cuadrática es de la forma $f(x) = ax^2 + bx + c$, con a, b y c números reales y $a \neq 0$.

El gráfico de una función cuadrática es una parábola. Al igual que ocurría con la función lineal (recta), podemos graficarla mediante una tabla de valores (asignándole valores a x y obteniendo los respectivos valores para $f(x)$).

El dominio (los “valores permitidos para x ”) de una función cuadrática son todos los números reales. La imagen queda determinada por el vértice (valor mínimo o máximo que alcanza f).

Todas las parábolas tienen un vértice y solo algunas de ellas tienen raíces (el estudio de las que no las tienen excede el curso).

Las raíces son los valores de x tales que la función vale 0. Todas las raíces de f conforman el conjunto de ceros o raíces de f .

El conjunto de positividad de f son los valores x del dominio (intervalos) para los cuáles $f(x) > 0$. En el gráfico, son los intervalos en los que el trazo de la gráfica está “por encima del eje x ”. Contrariamente, el conjunto de negatividad son los intervalos para los cuáles $f(x) < 0$ (el trazo de la función está “por debajo del eje x ”).

D. LA ESPECIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA A UTILIZAR DURANTE LA CLASE: LAS ESTRATEGIAS, TÉCNICAS, TAREAS Y ACTIVIDADES

El abordaje de la cuestión metodológica nos conduce nuevamente a las escalas que identificábamos anteriormente en la programación, en la redacción de objetivos y propósitos de la enseñanza, y en la secuenciación y organización de los contenidos. Cuando se planifica para un período prolongado, como una materia anual, se elaboran grandes lineamientos de orden metodológico. Algo similar sucede al planificar unidades didácticas. Sin embargo, cuando la escala se enfoca en la propuesta de clase, es necesario especificar a través de las tareas y técnicas el desarrollo que se intenta anticipar. Sin embargo, estas tareas y actividades guardarán relación con una propuesta de orden global que queda plasmada en la planificación anual y de unidad didáctica, es decir, no se trata de tareas aisladas, sino coherentes con una propuesta general.

Existió una importante tradición en la didáctica que enfocaba la cuestión metodológica como un apartado “separado” o independiente de los otros elementos,

como si el método fuera un universal a “aplicar” (Díaz Barriga, 1984; Edelstein y Rodríguez, 1974; Edelstein, 1996; Remedi, 1985).

Gloria Edelstein plantea que “el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. [...] Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de indagación” (1986: 80) y señala que tampoco puede omitirse, a la hora de definir lo metodológico, al sujeto que aprende. Agrega que asumir esto supone reconocer la imposibilidad de concebir lo metodológico como un modelo único y generalizable. Y, en consecuencia, acuña el concepto de *construcción metodológica*. Esta:

... 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. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, 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) (Edelstein, 1986: 81-82).

La autora, con la idea de construcción metodológica, le otorga al profesor un papel central como sujeto mediador en los procesos curriculares ya que actúa al definir los modos de enseñar entre el currículum prescripto (la selección de cultura) y los sujetos de aprendizaje que se apropiarán de ella. De modo tal que estas operaciones no serían posibles, o al menos adecuadas, si se partiera del supuesto aplicacionista de métodos universales. Muy por el contrario, la tarea de moldeamiento del profesor es situacional, casuística e idiosincrática.

La misma autora plantea que esta perspectiva acerca de lo metodológico:

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1986).

En el aula, las situaciones de aprendizaje se generan mediante el uso de distintas estrategias, procedimientos y técnicas de enseñanza, términos que no refieren a lo mismo, aunque describen parte del instrumental necesario para enseñar.

Las *técnicas y los procedimientos* son recursos básicos que no se identifican con una orientación pedagógica en particular. Constituyen ejemplos de técnicas y procedimientos las narraciones, las exposiciones breves sobre distintos temas, las actividades basadas en la formulación y resolución de problemas, las actividades de discusión grupal, la lectura y la escritura de textos específicos (por ejemplo, informes, narraciones, descripciones).

Por otro lado, entendemos que *las estrategias o los modelos* son producto de orientaciones pedagógicas definidas:

Son estrategias complejas que valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordes para regular la comunicación, etc. (Feldman, 2010).

Por ejemplo, constituyen estrategias la “enseñanza por descubrimiento”, la “investigación científica”, la “simulación”, el “trabajo por proyectos”, el “método de casos”.

De acuerdo con Joyce y Weil (2002), la tarea de selección de modelos –y estrategias– apropiados es compleja y las formas de “buena” enseñanza son numerosas. Los autores impugnan la idea según la cual existe un modelo perfecto. No hay modelo que sea capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, ningún método exclusivo conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos.

Joyce y Weil agrupan los modelos de enseñanza existentes en cuatro familias o grupos que representan orientaciones de aprendizaje diferentes. De ellos derivan una amplia gama de estrategias de enseñanza:

1. Modelos del proceso de la información: Se refieren a manejar los estímulos del medio, afianzar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones y utilizar símbolos verbales y no verbales. Dependen de actividades que implican contenidos y habilidades. Por ejemplo, el “método o estrategia de la transmisión”, en el cual el profesor enseña a través de la exposición oral de temas.
2. Modelos personales: Están orientados al desarrollo del “yo” individual. Subrayan el proceso por el que los sujetos construyen y organizan su realidad única. Con frecuencia insisten en los aspectos de la vida afectiva. No están centrados en enseñar, sino en generar las condiciones para

aprender. Por ejemplo, las estrategias mediante las cuales los estudiantes reflexionan sobre sus fortalezas.

3. Modelos de interacción social: Dan prioridad a la mejora de la capacidad del sujeto frente a otros, a los procesos democráticos y al trabajo social productivo. Por ejemplo el “estudio de casos”, el “trabajo por proyectos” requieren siempre la interacción con pares.

4. Modelos conductistas: Insisten en cambiar el comportamiento visible del sujeto más que la estructura psicológica latente y la conducta no observable. Una de las características comunes a estos modelos es un fraccionamiento del aprendizaje en una serie de pequeños comportamientos secuenciados. Por ejemplo, los modelos de entrenamiento que suponen la modelización, ya que emplean la observación y la práctica por parte del estudiante.

El progreso de la enseñanza consiste en el dominio creciente de una variedad de modelos de enseñanza y en la capacidad de usarlos con eficacia. Si bien algunas filosofías de la educación sostienen que un profesor debería dominar un solo modelo y utilizarlo bien, Joyce y Weil creen que muy pocos profesores limitan así su capacidad. La mayoría dispone de un repertorio básico de seis u ocho modelos con los que hace frente a sus necesidades.

Una vez que el profesor domina el repertorio básico de modelos apropiados, los ampliará aprendiendo nuevos modelos y combinando y transformando los básicos para crear otros. Una realización docente avanzada mezclará adecuadamente los métodos oportunos.

En nuestro país, Cristina Davini (2008) elaboró una interesante y nutrida tipología de estrategias de enseñanza basada en la propuesta de estos autores.

Luego de decidir la estrategia de enseñanza, el docente deberá diseñar las actividades o tareas que realizarán los estudiantes para aprender.

Las tareas pasan a ser, entonces, el nexo, la mediación entre la enseñanza y el aprendizaje. Suponen distintas demandas cognitivas, esfuerzos y dedicación, aquello que Davini denomina “aprendizajes de baja, mediana y alta intensidad” (2008).

Constituyen ejemplos de tareas la resolución de ejercicios, de situaciones problemáticas, los trabajos prácticos, el trabajo con guías de estudio y de lectura, entre otros.

A modo de ejemplo, y dentro del abanico de tareas que podemos diseñar para nuestros estudiantes, presentamos a continuación dos de ellas: “Resolución de ejercicios” y “Trabajos prácticos”, con base en una propuesta realizada por Jorge Steiman (2012). El criterio de esta selección reside en su uso frecuente para las propuestas de trabajo en el aula.

1 - Resolución de ejercicios

Características más significativas:

- Constituyen una aplicación mecánica de rutinas de procedimientos.
- En general, admiten una única forma de resolución.
- Se dan de modo descontextualizado del contexto de aplicación "real" de dicho procedimiento (por ejemplo, el cálculo en el contexto de un ejercicio se hace para practicar, no para resolver un experimento científico).
- Precisamente como lo indica su nombre, permiten "ejercitar" un procedimiento resolutivo.

Por lo general, solemos asociar este tipo de tareas con disciplinas tales como matemática, física, química y economía; sin embargo, su utilización no excluye el resto de las materias escolares. Ahora bien, *resolver uno o varios ejercicios no implica necesariamente aprender un determinado contenido. La propuesta de la tarea no debe agotarse solo en la resolución, sino que se debe enfocar en la profundización y reflexión acerca de los procedimientos utilizados para resolver un problema o ejercicio. Hacer explícitos los mecanismos resolutivos, presentarlos en forma narrativo-explicativa, provocará en los estudiantes una significación diferente de ese conocimiento. Asimismo, incluir ese saber en una red conceptual junto a otros saberes es vital para poder establecer vinculaciones y relaciones por parte de los aprendientes.*

Un ejemplo:⁸

-Decida cuáles de las siguientes fracciones pueden expresarse con denominador 8. Escriba las explicaciones y conjeturas que le permiten decidir cuáles son las fracciones correctas. En los casos en que se pueda, escribálas.

a) $3/2$; b) $25/8$; c) $7/16$; d) $28/16$; e) $27/32$; f) $40/32$.

Este ejercicio tiene por objetivo que los alumnos elaboren conjeturas acerca de cuándo es posible encontrar una fracción equivalente a una dada y cuándo no. En este caso resulta interesante analizar que es insuficiente considerar si el denominador es múltiplo o divisor de 8, ya que también depende de cuál sea el numerador. Por ejemplo, $27/32$ parece poder transformarse en octavos, porque $1/32$ en la cuarta parte de $1/8$, pero como 27 no es múltiplo de 4 no es posible:

⁸ El ejemplo seleccionado fue extraído de Paz y Venturino (2008) y fue reformulado para esta ficha.

$4/32=1/8$, entonces se necesita una cantidad entera de $4/32$ para armar octavos. Este problema no pone en juego solo la equivalencia de fracciones sino que también apela a las explicaciones. En general los alumnos no saben explicar, pero debemos admitir que no siempre se trabaja sobre problemas donde la explicación sea objeto de análisis. Se aprende a explicar, por lo tanto nosotros debemos hacernos cargo de enseñarlo (Paz y Venturino, 2008: 44).

Cabe destacar que los ejercicios, como sostiene Feldman (2010), también sirven para adquirir determinadas habilidades prácticas a partir de la modelización, la repetición y la corrección-ejemplo de un docente. Esto es muy claro en el caso de la educación física o del aprendizaje de la ejecución de un instrumento musical. Pensemos, por ejemplo, en el aprendizaje de la natación: generalmente, el docente indica repetir por separado los movimientos correctos de los brazos, las piernas y la respiración a partir de distintos ejercicios. Paulatinamente, a partir de la combinación de estos ejercicios, se adquiere la técnica adecuada para desplazarse en el agua. Es decir, la potencialidad de los ejercicios tiene que ver con la adquisición progresiva de ciertas habilidades, y esto es muy importante en determinadas disciplinas. Pero también, esto mismo nos lleva a mirar simultáneamente sus limitaciones. Como señalábamos en el ejemplo de las fracciones, los ejercicios pueden colaborar en la comprensión bajo ciertas condiciones; y pueden obturarla en otras. La contextualización y el pensar “para qué” es la clave para su buen uso o para su reemplazo por otras formas de enseñanza.

2 -Trabajos prácticos

Es muy común el uso del nombre “trabajo práctico” para tareas que no conciben con la especificidad de un trabajo práctico. Por ejemplo, es habitual que los profesores, bajo el rótulo mencionado, propongan a sus estudiantes cuestionarios, sobre un determinado tema, para resolver con un libro texto y/o la Web. A continuación detallamos las características distintivas de los trabajos prácticos:

- En este tipo de propuesta lo relevante es hacer intervenir diferentes categorías teóricas para interpretar una situación de la práctica. Es por ello que exige de manera explícita la fundamentación teórica y el uso de bibliografía pertinente.
- Permiten al estudiante diferentes opciones de resolución y demandan, por lo tanto, algún tipo de toma de decisiones.
- Promueven un aprendizaje más autónomo y pueden implicar, al realizarse en algunos casos de forma grupal, un trabajo cooperativo.
- Requieren producir algún tipo de informe escrito.

Un ejemplo:⁹

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO
INSTITUTO DE DESARROLLO HUMANO - Ciclo lectivo: 2014**

Asignatura: Enseñar en la escuela secundaria y en el nivel superior
TRABAJO PRÁCTICO N° 1

Consigna:

Les solicitamos que analicen individualmente una de las clases observadas y registradas, utilizando –a modo de herramientas– los conceptos centrales de la bibliografía propuesta. No deberían estar ausentes los conceptos de enseñanza, aprendizaje, tareas académicas, buena enseñanza, interacción didáctica, triángulo didáctico, oficio de alumno, costumbre didáctica, conocimiento proposicional, conocimiento teórico, conocimiento práctico, concepciones sobre los alumnos por parte del docente.

Pautas para la presentación del trabajo:

- El trabajo no tendrá carátula ni folio, solo las hojas que utilicen abrochadas en el margen superior izquierdo. En el margen superior izquierdo escribirán su nombre y apellido. Su extensión será entre 6 y 10 páginas, en letra Arial tamaño 11, justificada, con numeración de páginas, interlineado de 1,5, en hoja A4, con márgenes superior e inferior, derecho e izquierdo de 2 cm cada uno.
- Las citas correspondientes se realizarán bajo las normas A.P.A.
- Adjuntar el registro de clase utilizado.

Criterios para la valoración del trabajo:

Se valorará:

- La descripción realizada del registro de clase.
- La articulación de los conceptos principales de la didáctica general trabajados en clase y propuestos en la bibliografía.
- La apropiación de las categorías teóricas –que se mencionan en la consigna–, y su relación con los referentes empíricos (que deberá hacerse visible a través de la transcripción o citación de fragmentos del registro de observación y la correspondiente referencia al material bibliográfico del marco teórico).
- La claridad y coherencia en la escritura.
- Fecha de entrega: 24 de abril .

⁹ Extraído de la materia Enseñar en la Escuela Secundaria y el Nivel Superior, correspondiente al tramo pedagógico de los profesorados universitarios de la UNGS.

En el ejemplo transcrito se pueden observar los elementos o partes que conforman un trabajo práctico, a saber:

- a. Encabezamiento. Nombre de la Institución, materia o asignatura, ciclo lectivo y título del trabajo.
- b. Actividades que se realizarán. Detalle de las tareas que el estudiante deberá realizar.
- c. Bibliografía que se utilizará. Mención de la bibliografía que el estudiante utilizará para realizar el trabajo.
- d. Fecha de entrega. Debe estar especificada la fecha de entrega del trabajo.
- e. Pautas de presentación. Detalle de los requerimientos formales que hacen a la producción de un informe escrito.
- f. Criterios de evaluación. Detalle de los criterios con los cuáles se valorará el trabajo.
- g. Elaboración conjunta o individual. Informar si la realización del trabajo es de carácter individual, dupla o grupal.

E. LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN (EN LA PLANIFICACIÓN)

La evaluación está teñida de múltiples significados que circulan en la sociedad y en las instituciones escolares. Uno de los más habituales es identificarla con una prueba o con una “nota” o calificación. Sin embargo, la evaluación es mucho más amplia y compleja. Evaluar es un proceso constante que implica:

- obtener información pertinente;
- reflexionar, interpretar y valorarla en función de criterios;
- brindar retroalimentación;
- detectar tensiones entre las propuestas iniciales, los procesos realizados y los resultados obtenidos;
- tomar decisiones fundamentadas.

La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas.

Un concepto comúnmente asociado al de evaluación es el de acreditación, que refiere a la certificación de los estudios realizados, al reconocimiento institucional

de saberes que habilita a los estudiantes a continuar en los siguientes niveles del sistema. Si bien la acreditación va a depender de los resultados de la evaluación realizada, se trata de conceptos independientes, que es importante no confundir. En el programa o en la planificación macro, seguramente, se hará referencia a la propuesta de evaluación, y también a la acreditación de la materia.

Veamos un ejemplo...

Los alumnos podrán acreditar la regularidad de la materia aprobando los escritos pautados con nota superior o igual a 4 (cuatro) puntos, en las fechas de entrega que en cada caso se establezcan.

Se prevén instancias de reelaboración cuando estas fueran necesarias. [...] Quienes hayan regularizado la cursada de la materia aprobando con 4 (cuatro) puntos las entregas pautadas podrán presentarse en las mesas de examen final (fragmento del programa de la materia Adolescencia y Educación Secundaria, perteneciente al plan de profesorado de la UNGS).

Ahora bien, ¿qué se evalúa? Tendemos a pensar que se evalúan solo los aprendizajes, pero también pueden evaluarse el desempeño docente, los sistemas escolares, los diseños curriculares, las instituciones, los programas, etcétera. Pese a ello, en este texto nos enfocamos en la evaluación de los aprendizajes y en cómo incluirla en la planificación.

Será el docente (de acuerdo con las pautas de la institución de pertenencia) quien proponga, en la instancia más macro de su planificación, las características que tendrá el proceso de evaluación que llevará a cabo durante el período lectivo (un año, un cuatrimestre, etcétera) y cómo se acreditará la materia.

Es así como en la escala de la planificación anual, en el nivel superior, pondrá los rasgos centrales que tendrá el proceso de evaluación –y también de acreditación– de la asignatura.

Un ejemplo:

Asignatura: Enseñar en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior

Sistema de evaluación:

Para evaluar los aprendizajes se prevén dos instancias: un portfolio –que reúne una serie de trabajos prácticos que se solicitan para las diferentes unidades del programa– y un trabajo final integrador.

El trabajo final integrador es una elaboración personal que reflejará la integración de los contenidos de la asignatura así como las decisiones fundamentadas que sustentan la propuesta de enseñanza.

En la escuela secundaria, cada docente (o la institución) diseñará el sistema de evaluación que acompañará el proceso de enseñanza; además, lo comunicará a sus estudiantes para que comprendan, entre otras cosas, cómo se construirá la nota que al final de cada período irá al boletín y que al finalizar el año escolar determinará la promoción.

Un ejemplo:

El sistema de evaluación de una unidad (cualquiera) de una materia de secundaria podría incluir:

- Una instancia de evaluación diagnóstica.
- Diversas instancias de evaluación formativa, por ejemplo:
 - un trabajo práctico (individual o a veces grupal) que incluya los principales contenidos trabajados en clase y en la bibliografía;
 - una prueba escrita, presencial, durante el desarrollo de la unidad, para ir testeando aprendizajes y obstáculos;
 - una instancia de participación oral, por ejemplo, en los debates planteados en función de los contenidos de la materia.
- Alguna propuesta de evaluación integradora, que permita valorar el logro de los objetivos propuestos.

Ahora bien, aunque reconocemos el carácter procesual de la evaluación, en las instituciones del sistema educativo existen normas que regulan este proceso y establecen tiempos. La necesidad de regulación institucional cristaliza en el sistema de calificaciones que permite la promoción de los estudiantes. ¿Por qué sucede esto? Porque las instituciones tienen que poder acreditar los aprendizajes, es decir, dar un reconocimiento institucional de saberes que habilite a los estudiantes a continuar en los siguientes niveles del sistema.

Asimismo, en la planificación podrán especificarse también las técnicas e instrumentos que se utilizarán para obtener información al evaluar. Estas deberán guardar coherencia con la propuesta de enseñanza. Algunos ejemplos son:

- pruebas escritas y orales;
- trabajos prácticos, informes o producciones escritas;
- portafolios;
- diarios de clase;
- exhibiciones o exposiciones;
- matrices o rúbricas, listas de verificación-control.

Finalmente, dado que la planificación es una hipótesis de trabajo, una anticipación de lo que esperamos que suceda en la práctica, la propuesta de evaluación también lo será. Posiblemente, durante el proceso, será necesario ajustar la propuesta, atentos al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.



¿FORMATO O FORMATOS DE PLANIFICACIÓN?

Los elementos de la planificación enunciados deberían estar presentes de algún modo en las programaciones que elaboran los profesores. Ahora bien, en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, no se solicita un formato único de planificación. Este dependerá de las decisiones que adopten las instituciones, de acuerdos que se construyan en su interior con el cuerpo de profesores, o incluso hay casos de acuerdos logrados dentro de un distrito escolar por el cuerpo de inspectores y directores. Así, podremos encontrar planificaciones “parrilla”, que ordenan la información a modo de cuadro. Otras, en cambio, desarrollarán los elementos en un texto.

En el caso del nivel superior de la provincia de Buenos Aires, está vigente la Disposición N°30 (Anexo 1) que establece y ordena los elementos del currículum para que los profesores realicen la programación didáctica. Esta normativa incorpora dos elementos: la propuesta debe hacer referencia a la formación, extensión e investigación. La inclusión de esta variable respondía a la necesidad de incorporar en los institutos superiores provinciales las prácticas de investigación y extensión que no se realizaban. Por tradición, los institutos basaban sus acciones en la formación. El otro elemento que se incorpora es la articulación de esa propuesta de enseñanza con el espacio de la práctica o práctica profesional. Ello responde a que los planes de estudio, tanto de los profesorados como de las tecnicaturas, establecen que la práctica docente o profesional será el eje vertebrador de la propuesta curricular. Para garantizarlo, cada materia o espacio curricular tiene que ser pensado y programado atendiendo a esta articulación.

Aquí es importante destacar como aspecto fundamental que la planificación no es un requerimiento burocrático, más allá de que, efectivamente, las distintas instancias del sistema educativo la exijan. Numerosas profesiones requieren establecer un plan de trabajo previo. La planificación es una *herramienta*, un diseño que guiará la práctica y nos brinda *instrumentos* para pensar y diseñar qué queremos que nuestros estudiantes aprendan, cómo queremos que aprendan y cuáles son las mejoras propuestas para que puedan aprender. Decir que la planificación no es un requerimiento burocrático y que es una herramienta nos lleva a otra característica intrínseca: es flexible. ¿Qué quiere decir esto? Que, como

todo plan, puede ser modificada a medida que surjan situaciones no previstas, a medida que “probamos” y una tarea no parece adecuada (es decir, no ayuda a que los estudiantes aprendan), o que los recursos materiales son insuficientes, o bien a medida que los estudiantes planteen inquietudes sobre temas no previstos. Y también si no nos encontramos cómodos con lo que estamos haciendo. Por ejemplo: inicialmente, podemos plantear que los estudiantes aprendan la noción de porcentaje aplicando una encuesta a sus compañeros de otras divisiones y luego procesen y contabilicen las respuestas. Parece una tarea interesante dado que, entre otras cosas, encuentran una aplicación a un contenido matemático tal como se utiliza “en la vida real”. Ahora bien, puede suceder que los otros docentes no acepten ser interrumpidos en clase y que la encuesta deba ser aplicada en los recreos. En ese caso, si deseamos continuar la actividad, deberemos modificar los tiempos inicialmente planteados. Otro ejemplo posible podría ser el siguiente: proponemos como objetivo que los estudiantes comprendan la guerra de Malvinas a partir de una investigación autónoma (o “investigación didáctica”, en términos de Davini). En el aula, planteamos la consigna, pero durante las siguientes clases observamos que los estudiantes no cuentan aún con herramientas suficientes para buscar información de calidad. En ese caso, el docente tiene dos opciones: o bien modificar el método (y elegir, por ejemplo, otras metodologías de trabajo en el aula, como una exposición dialogada, la lectura de información recolectada por el docente seguida por un debate), o bien prolongar el tiempo durante el que se trabajará ese tema y enseñar a la vez técnicas de búsqueda de información en bibliotecas e Internet.

En síntesis, una buena planificación es un documento legal, y también una herramienta útil y flexible, que nos permite cambiar “sobre la marcha” sin por ello perder el norte: los objetivos y propósitos. Es decir, se trata de una hipótesis de trabajo que, como tal, podrá ser modificada.

ALGUNOS EJEMPLOS DE PLANIFICACIONES PARA DISTINTAS ESCALAS

a. Planificación de una clase para la escuela secundaria

A continuación presentamos una detallada planificación de una clase para la escuela secundaria.¹⁰ En este caso, la clase se organiza a partir de una secuencia de diferentes tareas en función del tiempo. Esta es la primera clase que abre una unidad didáctica sobre el tema “Globalización”.

¹⁰ Extraído de la planificación de clases de los profesores María de la Paz Marchetti y Ariel Monteleone en el marco de la materia Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Materia: Geografía Económica (nivel secundario)

Duración de la clase: 80 minutos

Tema: Globalización económica

Objetivos de la clase: Al término de la presente clase esperamos que los estudiantes puedan:

- comprender los principales aspectos de la globalización en su aspecto económico;
- comprender y utilizar una terminología específica (capital anclado/desterritorializado, transnacionalización del capital, flujos de capital y el concepto de movilidad);
- contrastar los conceptos de *capital anclado* y *capital desterritorializado*.

Contenidos de la clase

Idea central: El término globalización económica es utilizado para referirse al proceso de creciente interdependencia económica del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y de la variedad de las transacciones internacionales de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales y, aunque en menor medida, de la mano de obra, al mismo tiempo que por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología.

Recursos

- Pizarrón
- Celulares de los estudiantes
- Netbooks
- Conexión a Internet (impresión de artículos en caso de que no haya conexión a Internet)
- Páginas de internet a utilizar: <http://es.wikipedia.org/wiki/Nokia>
<http://www.channelbiz.es/2012/10/30/okia-trasladar-produccion-asia/>
<http://www.infobae.com/2013/09/03/1506126-microsoft-compra-los-moviles-nokia-5440-millones-euros>

Desarrollo

1. Presentación (10 minutos)

Presentación oral de la unidad didáctica sobre la cual estaremos trabajando, refiriendo brevemente al fenómeno de la *globalización* y las tensiones de este proceso con el Estado-nación en sus dimensiones política y económica. Explicitaremos también que en la primera clase solo se abordará la dimensión económica del fenómeno para luego avanzar en las siguientes clases con el resto de los aspectos. Propondremos que nos mantengamos en un clima de respeto mutuo en el que

todos podamos participar y opinar libremente para, de esta forma, contribuir al aprendizaje colectivo.

2. Tormenta de ideas (10 minutos)¹¹

Se escribe en el pizarrón la siguiente pregunta: ¿Qué es la globalización? Luego, iremos completando en el pizarrón lo que los estudiantes van diciendo y realizaremos un mapa conceptual que plasme estas ideas iniciales en relación con el tema que vamos a abordar. Mediante preguntas iremos guiando al grupo de clase hacia la temática en estudio. Estas preguntas disparadoras iniciales para guiar la tormenta de ideas tienen que ver con qué creen que es la globalización, los interrogantes siguientes dependen de las respuestas de los estudiantes.

3. Actividad o tarea: indagando la globalización (ejercicio)

Se pedirá a los estudiantes que saquen sus teléfonos celulares, que los coloquen arriba del escritorio y que, uno por uno, vayan diciendo de qué marca es su celular. Luego les pediremos que procedan a desarmarlo. El ejercicio consiste en que puedan rastrear cómo y dónde se produjo ese celular. Se elegirá un ejemplar de cada marca para que nos digan de qué origen es: la batería, la carcasa, la pantalla, etcétera. Podrán comprobar que los componentes están fabricados en diferentes lugares. Acto seguido, les propondremos tomar el caso paradigmático de la compañía productora de celulares Nokia.

Guiamos a los estudiantes con las siguientes preguntas. ¿Saben cuál es el origen de la empresa? ¿Siempre hizo celulares? ¿Ustedes creen que Nokia es una empresa que fabrica sus productos en su país de origen? ¿Dónde creen que los fabrican? ¿Y dónde creen que los vende, quiénes son sus consumidores? Nokia es una empresa transnacional. ¿Por qué? (5 a 10 minutos).

Busquen en Internet la ubicación geográfica de Finlandia (objetivo: contextualizar la empresa y sus productos) ¿es un país central o periférico?¹²

4. Actividad grupal

a) Tarea de búsqueda de información: Solicitamos a los estudiantes que se dividan en 4 o 5 grupos y que saquen sus netbooks. La propuesta ahora consiste en que busquen información en Wikipedia (es.wikipedia.org) sobre el origen de la compañía Nokia (productora de celulares).¹³ De dicho artículo se les pedirá que lean solamente la introducción, el cuadro que está sobre el lado derecho superior junto a la introducción y la cronología. Que cada grupo lea en silencio la información

¹¹ El objetivo de esta primera actividad es rastrear los conocimientos que los estudiantes ya tienen o pueden tener en torno al fenómeno, así como también despertar la curiosidad e interés por él.

¹² Las nociones de “país central” y “periférico” fueron trabajadas en clases anteriores.

¹³ <http://es.wikipedia.org/wiki/Nokia>

cargada en dicha página sobre la compañía Nokia y que vaya anotando en una hoja los datos que ellos consideran relevantes.

b) Puesta en común y explicación de conceptos (20 minutos): Una vez terminada la lectura, se desarrolla una puesta en común de los elementos que fueron rescatando o les parecieron importantes con respecto a lo que leyeron en la Web. Serán guiados con las siguientes preguntas: ¿Cuál es el origen de la empresa? ¿Cómo se ha visto modificada a lo largo del tiempo con respecto a su actividad? ¿Cuál es el ámbito en el que se desarrolla la empresa en la actualidad? ¿Tenían idea ustedes de que las empresas fabricaban sus productos en varios lugares del mundo? ¿Por qué creen que lo hacen? ¿Nokia es una empresa nacional o un capital transnacional? ¿Creen que las ganancias de la empresa se quedan en Finlandia o se distribuyen alrededor del planeta? ¿Por qué? Al retomar las respuestas de los estudiantes, se explicitan y explican los conceptos de *capital anclado* y *capital desterritorializado*.

5) 2ª actividad grupal y exposición dialogada

Se invita a los alumnos a que introduzcan en la barra de direcciones la siguiente dirección: Noticia: <http://www.channelbiz.es/2012/10/30/nokia-trasladar-produccion-asia/>

Se orienta a los alumnos con las siguientes preguntas: ¿Qué opinan sobre este breve artículo? ¿Qué saben o qué piensan sobre las inversiones de una empresa de un país extranjero en un país que no es el suyo? A eso lo llamamos *flujo del capital*. ¿Significa esto que ese capital se ha ido de su territorio? Llamamos a esto *desterritorialización del capital*.

Sabiendo que la compañía reside en Finlandia, ¿creen que es beneficioso para Finlandia que una empresa como Nokia lleve toda su producción a China? ¿Cuáles creen que serían las consecuencias (positivas o negativas)? ¿Creen que las ganancias de Nokia vuelven a su país? Si responden afirmativamente, ¿podríamos llamarlo *capital anclado*? ¿Podríamos pensar que la empresa se vincula a un determinado país? Este diálogo permite introducir y explicitar los conceptos de *capital anclado*, *movilidad* y *flujos del capital* e ir relacionándolos con el Estado-nación.

6) Actividad o tarea de síntesis

Finalmente, les proponemos que lean el siguiente artículo online: "Nokia podría trasladar toda su producción a Asia" (<http://www.infobae.com/2013/09/03/1506126-microsoft-compra-los-moviles-nokia-5440-millones-euros>).

¿Qué opinan ahora sobre los flujos de capital? ¿A quién pertenece Nokia en estos momentos? ¿A Estados Unidos, a Bill Gates, a los consumidores, a quién? (10 minutos).

7) Cierre de la clase (5 minutos)

Vuelvan a mirar su celular y pensemos entre todos lo que se encuentra detrás de ese aparato cotidiano. ¿Qué les viene a la mente ahora después de las reflexiones que hemos realizado durante el encuentro de hoy?

Análisis de la planificación presentada

Para comprender mejor la relación que hay entre contenidos, objetivos y estrategias de enseñanza, observemos qué sucede en esta clase respecto de estos componentes.

Los contenidos de la clase resultan fáciles de identificar. De todos los abordajes y problemáticas que se vinculan con el fenómeno de la globalización (por ejemplo, mundialización de los consumos culturales, migración, interconectividad) y de diversos abordajes teóricos, para esta primera clase los profesores eligen recortar un conjunto de conceptos centrales referidos al *aspecto económico* de la globalización. Este recorte y selección no es neutro: implica, por un lado, una postura epistemológica de los docentes en torno al tema. Asimismo, estos profesores suponen que para entender la globalización es fundamental comenzar por su aspecto económico (otros podrían elegir comenzar por la “revolución tecnológica”).

Analicemos ahora los *objetivos*. Lo primero que podemos tener en cuenta (y esto es muy importante) es que son acotados para una clase, es decir, es posible que los estudiantes logren alcanzarlos en una clase de 80 minutos. Los profesores esperan que los estudiantes logren hacer determinadas cosas al finalizar la clase. Los objetivos, dado su carácter bidimensional, anclan en los contenidos: en el ejemplo citado, se espera que los estudiantes comprendan a qué se refiere la globalización económica y que puedan entender y utilizar algunos conceptos vinculados intrínsecamente a esto: flujos de capital, transnacionalización del capital, capital anclado, capital desterritorializado. Como el objetivo es que los comprendan y no simplemente que conozcan o “almacenen” información, se han planificado ciertas tareas y actividades que favorezcan la comprensión.

Respecto de las tareas, experiencias y actividades, la clase está organizada según una secuencia de diferentes actividades (que implican diferentes tareas para los alumnos). Están pensadas en función de los objetivos y propósitos. Favorecen procesos de descubrimiento, comprensión, comparación y aplicación de conceptos, ya planteados en los objetivos.

Los docentes podrían explicar directamente qué es la globalización y la movilidad del capital, pero optaron por otra alternativa, de tipo inductiva. Proponen una primera actividad en la que los estudiantes descubren que un celular está compuesto por partes fabricadas en distintos lugares del mundo. A partir de la lectura de artículos, se enteran y discuten, por ejemplo, que Nokia surge en Finlandia, pero luego proyecta trasladar su producción a Asia. Descubren también que Nokia fue

una empresa que comenzó fabricando caucho y luego diversificó su producción (otro concepto clave).

Esta secuencia de tareas, en la que, además, los estudiantes buscan información, permite que *vaya emergiendo* el concepto de globalización que los docentes explicitan y profundizan en los diálogos y las exposiciones breves. La secuencia de estas actividades permite, por ejemplo, comparar el capital anclado en un país con el capital desterritorializado (que se debate en uno de los artículos seleccionados para la búsqueda), tema que estaba formulado en los objetivos. Si bien esta clase no sigue un “método” único, las tareas propuestas parecen inspirarse en el “método de construcción de conceptos” expuesto por Davini (2008).

b. Planificación de una unidad para el nivel medio¹⁴

Materia: Historia Argentina

Unidad: Crisis del populismo y semidemocracias en la Argentina a mediados del siglo xx

1) Fundamentación

La presente unidad está destinada a abordar los procesos y problemáticas relevantes de la historia argentina contemporánea posteriores a 1955, es decir, lo que suele llamarse –con cierta imprecisión– nuestra “historia reciente”. De esta manera, se continuará el estudio del proceso iniciado con el derrocamiento en 1955 del primer peronismo realizando un análisis del ciclo histórico que culminará en la Revolución Argentina de 1966. En esta línea, pondremos énfasis en las características de esos gobiernos, considerados semidemocráticos, de la década del 60 y en su incapacidad de imponer un proyecto de gobierno hacia la sociedad a causa tanto de la proscripción del peronismo como de la creciente autonomía de las fuerzas armadas.

La propuesta para esta unidad hará hincapié en la alfabetización académica –según Paula Carlino, conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad–, de manera que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades de lectura y escritura en favor de mejorar el aprendizaje de los temas tratados. Consideramos a la práctica de la escritura como una actividad necesaria y fundamental ya que constituye una “propuesta de trabajo que guía a los alumnos en las actividades de obtención y

¹⁴ Agradecemos a Franco Román y a Ramiro Endellán, estudiantes de la carrera de Historia de la UNGS, sus aportes para el ejemplo de unidad.

elaboración del conocimiento”. En cierto modo, se busca que el estudiante pueda trabajar los contenidos de manera similar a como trabaja un historiador, analizando fuentes tales como el humor gráfico de las revistas y periódicos de los 60 o los discursos evocados por las cúpulas de las fuerzas armadas tales como el del presidente de facto Onganía en 1964 en West Point.

Desarrollo de la unidad (distribución de contenidos por clase)

En la *primera clase* se presentará una caracterización de la Revolución Libertadora y cómo esta buscó desperonizar a la sociedad por diversos medios. Para la presentación de este tema, se propondrá una lectura y debate de textos relacionados para dar cuenta de las diferentes posiciones ideológicas dentro de la Revolución Libertadora.

En la *segunda clase*, se caracterizarán y analizarán las semidemocracias de Frondizi e Illia. Se inducirá a los alumnos a trabajar con imágenes de humor gráfico de esa época y a relacionarlas con la bibliografía propuesta para la clase. A partir de este trabajo, se espera que los alumnos saquen sus propias conclusiones sobre la visión de época.

En la *tercera clase* proponemos identificar el cambio doctrinario de las fuerzas armadas iniciado en 1957. Para dar cuenta de ello, se analizarán los discursos de Onganía en West Point y se propondrá que los alumnos se dividan en dos grandes grupos y analicen sus variables (el primero redactado por Avalos y el definitivo por Villegas).

Objetivo general de la unidad

Identificar aquellos cambios políticos, económicos y sociales producidos a partir de 1955 que desembocaron en el golpe de 1966.

Contenidos

La Revolución Libertadora y el proceso de desperonización de la sociedad en todos los niveles. El peronismo “proscrito” que dio lugar a las semidemocracias de la década del 60 (Frondizi e Illia). Los distintos intentos de solucionar la cuestión peronista. Inicio del proceso de modernización económica del capitalismo argentino con el desarrollismo frondizista. El cambio en el patrón de intervención de las fuerzas armadas, el tutelaje y la etapa de planteo (cuestionamiento de las políticas gubernamentales). El empate social o hegemónico producido en estos años por la existencia de una dualidad política ocasionada por la proscripción del peronismo. El fracaso de las semidemocracias para encontrar una salida a esta situación de empate social por la fuerte politización de las fuerzas armadas, que desembocará en el golpe de 1966.

Metodología de trabajo

Se utilizará el método inductivo básico para que, a partir del manejo de las fuentes y los materiales bibliográficos, los alumnos puedan conceptualizar. En cuanto al enfoque, se privilegiará el enfoque liberador. De esta manera, se espera que el trabajo de los alumnos con las fuentes históricas permita desarrollar tareas propias del historiador, donde es importante el modelo que ofrece el docente (difícilmente esto podría lograrse si solo se plantea una clase expositiva).

Recursos

Imágenes de humor gráfico de la época, discursos de Onganía (variantes de Avalos y Villegas) y la bibliografía referida a los contenidos tratados.

Propuesta de evaluación

La evaluación de la unidad será continua.

Se prestará atención a la comprensión lectora, al análisis de textos, a la participación en las actividades de la clase y su oralidad, y la utilización y comprensión de vocabulario específico por parte de los estudiantes. Teniendo en cuenta la *evaluación diagnóstica*, se realizarán preguntas al inicio de cada clase para comprobar qué saben de los temas que se van a tratar en clase o que idea se hacen de ellos, por ejemplo, "¿qué entienden los estudiantes por semidemocracias?". Por otra parte, la *evaluación formativa* permitirá comprender qué van entendiendo los alumnos y qué ajustes o correcciones se deben realizar para orientar su lectura y el aprendizaje del tema.

Por último, la *evaluación sumativa* de la unidad permitirá determinar el logro de los objetivos propuestos. Se propondrá un instrumento de evaluación con tres consignas de desarrollo vinculadas a los temas dados a lo largo de las tres clases de la unidad.

Bibliografía usada

Smulovitz, C. (1991). "En búsqueda de la fórmula perdida: Argentina, 1955-1966", en *Desarrollo Económico*, vol. 3, n° 121, abril-junio, pp. 113-124.

Tcatch, C. (2003). "Golpes, proscripciones y partidos políticos", en D. James (dir.), *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, *Nueva Historia Argentina*, tomo IX, pp. 30-49. Buenos Aires: Sudamericana.

Mazzei, D. (2012). *Bajo el poder de la caballería: el ejército argentino 1962-1973*, pp. 155-164. Buenos Aires: Eudeba.

Altamirano, C. (2001). "Encrucijadas políticas y dicotomías ideológicas", en *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*, pp. 50-59. Buenos Aires: Ariel.

c. Planificación anual para el nivel superior

Presentamos, a modo de ejemplo, una planificación anual correspondiente al nivel superior, más específicamente de la materia Historia y Prospectiva de la Educación del profesorado para la educación primaria (ver el Anexo II, sobre selección de la organización curricular general para la educación primaria, estructura curricular con el detalle de la formación año por año y los contenidos prescriptos para la materia mencionada). Es importante destacar que, en la provincia de Buenos Aires, la presentación de planificaciones anuales para todas las materias correspondientes a los Institutos Superiores debe cumplimentar los requisitos descriptos en la Disposición 30 (ver Anexo I). También, que el mecanismo para la cobertura de cargos está establecido en la Resolución N° 5886/03 (ver Anexo III).

ISFD y T N° xxx

Profesorado de Educación Primaria

Proyecto de: Historia y Prospectiva de la Educación (3° año) 2010

Plan autorizado por Resolución N° 4154/07

Fundamentación

Esta materia cumple un rol importante en el plan de estudios. Mediando la carrera, permite pensar la realidad escolar en la que se insertan los maestros y maestras en formación como organizaciones históricamente constituidas y contingentes. Permite desnaturalizar la mirada sobre las escuelas. Ello contribuye a conformar la identidad docente superando el enfoque tecnológico que se centra exclusivamente en el aula.

El diseño curricular expresa:

Una instancia formativa debería ayudar a comprender que las instituciones formadoras y la posición docente fueron y son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad. Son el producto de múltiples luchas y determinaciones.

El estudio y la apropiación del pasado permiten pensar el presente. Rastrear las huellas de ese pasado que viven en la actualidad, y de qué modo lo hacen, permite resignificar el pasado, darle vida actualizada. Ello permite pensarse como docente, en términos identitarios sabiendo que se trata de una inscripción en un proyecto cultural mucho más amplio que el puro presente. Ello permite también pensar y hacer para que otras realidades sean posibles.

Objetivos

- Comprender los fenómenos socioeducativos (en particular la constitución de los sistemas educativos y de los cuerpos especializados encargados de educar) en su dimensión histórica.
- Desnaturalizar la práctica docente en la medida en que se la considera un producto histórico.
- Reconocer la realidad escolar como objeto de transformación.
- Identificar las huellas del pasado en el presente. Apropiarse del pasado para pensar el futuro.

Propósitos del docente

- Acompañar los procesos de constitución identitaria de las maestras y los maestros en formación.
- Contribuir a la comprensión de que los sistemas educativos se han constituido históricamente y que, por lo tanto, pueden ser objeto de transformación.

Encuadre metodológico

Se trabajará básicamente con la modalidad de taller, con presentaciones a cargo de las y los estudiantes y con exposiciones de la profesora.

Se acompañará el trabajo con guías de lectura y con material filmico.

Se recurrirá a la teoría para analizar e interpretar, por un lado, algunos libros de lectura de la primera mitad del siglo xx y, por otro lado, las diferentes situaciones que aporten los y las estudiantes del campo de la práctica.

Recursos

- Guías de lectura.
- Película *La escuela de la señorita Olga* (1991), dirección: Mario Piazza.
- Libros de lectura de la primera mitad del siglo xx.

Contenidos

Los contenidos, tal como propone el diseño curricular, se organizan en tres unidades didácticas.

1. Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos

- a. Historia de la educación e historia de la pedagogía. Diferencias. Relación entre ambas.

b. La educación frente a los cambios sobresalientes en la sociedad contemporánea. Los comienzos de la educación primaria. Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart.

c. El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos.

d. La evolución de la educación primaria en la Argentina.

2. La formación y la regulación para el trabajo docente: perspectivas políticas y pedagógicas

a. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. Pasado y presente del trabajo de enseñar en la Argentina.

b. Los períodos del pensamiento sociopedagógico y la educación. El normativismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.

3. Enseñar en la Argentina: pasado, presente

a. La perdurabilidad de las matrices de origen; imaginarios, sedimentos y devenir histórico para la tarea de enseñar. Las críticas a la escuela: la escuela nueva y la crítica de la escuela tradicional; el niño como centro. Las historias no oficiales, las propuestas alternativas. Políticas de reforma educativa.

b. Una mirada histórica sobre el acontecer actual en las escuelas: nuestras prácticas individuales e institucionales como productos históricos.

c. La crisis del modelo fundacional. Las críticas al sistema educativo en su conjunto: reproductivismo y pedagogías liberadoras.

Bibliografía obligatoria:

1. Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos

a. Luzuriaga, Lorenzo (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*, cap. I. Buenos Aires: Losada (vigésima edición).

b. ----- Capítulo XIII. Punto 2 (Comenio). Capítulo XV. Punto 2 (Rousseau). Capítulo XV. Punto 6 (Pestalozzi). Capítulo XXVII. Punto 4 (Hertbart).

b. Debesse, Maurice y Mialaret, Gastón (1974). *Historia de la Pedagogía II*, cap. III: La síntesis rusoniana. Barcelona: Oikos Tau.

c. Di Tella, Torcuato (1989). *Diccionario de ciencias sociales y políticas*, "Modernidad". Buenos Aires: Puntosur.

c. Di Segni, Silvia y Obiols, Guillermo (1994). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, cap. I, Puntos 1 y 2. Buenos Aires: Kapelusz.

c. Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1995). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, cap. 5: "Modernidad y escuela: los restos del naufragio". Buenos Aires: Kapelusz.

d. Terigi, Flavia (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria. Balance y perspectivas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

d. Dussel, Inés (2006). "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?". En Terigi, Flavia, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

2. La formación y la regulación para el trabajo docente: perspectivas políticas y pedagógicas

a. Birgin, Alejandra (2006). "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo". En Terigi, Flavia, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

b. Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, cap. I. Buenos Aires: Paidós.

b. Torres, Carlos Alberto (2008). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte". Selección (Versión digital).

b. Puiggrós, Adriana (1994). *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo I: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, cap. I, pp. 37-52. Buenos Aires: Galerna, 2ª ed.

b. Tedesco, Juan Carlos (1986). "Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino". En *Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

3. Enseñar en la Argentina: pasado, presente

- Birgin, Alejandra (2006). "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo". En Terigi, Flavia, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, cap. I. Buenos Aires: Paidós.

- Dussel, Inés (2006). "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?". En Terigi, Flavia, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bibliografía de consulta:

1. Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos

c. Lewkowicz, Ignacio (2004). "Escuela y ciudadanía". En Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

c. Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Université Lumière Lyon 2. Francia. Mimeo. Traducción a cargo de L. Stagno. Universidad Nacional de La Plata

2. La formación y la regulación para el trabajo docente: perspectivas políticas y pedagógicas

- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, cap. I. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (1991). "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano". *Revista Argentina de Educación*, N°15.

3. Enseñar en la Argentina: pasado, presente

- Tedesco, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Weinberg, Gregorio (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Presupuesto de tiempo

En el primer cuatrimestre se abordará la primera unidad, que parte de aspectos epistemológicos y se centra en cuestiones generales de la historia de la educación.

En el segundo cuatrimestre se abordarán las unidades dos y tres, que enfocan la mirada en la Argentina: en la conformación del sistema educativo y en los cuerpos magisteriales.

Articulación con Campo de la Práctica Docente

En el aula se tomarán los aportes de los y las estudiantes que cursen simultáneamente el Campo de la Práctica. Ellos serán objeto de estudio y análisis teórico.

Se articulará, además, a través de las actividades que se diseñen y realicen en el Taller Integrador Interdisciplinario que se especifican en el siguiente apartado.

Funciones de la cátedra

Este proyecto detalla la *formación* que se espera realizar. Por otro lado, se iniciará a los estudiantes en tareas de *investigación* con la propuesta de análisis e interpretación de libros de lectura de la primera mitad del siglo xx y su comparación con manuales actuales. Los informes que se elaboren serán presentados en el Taller Integrador Interdisciplinario al que se invitará a participar a los docentes y directivos de las escuelas asociadas, dando lugar así a tareas de extensión.

Evaluación

La evaluación se hará en forma continua mediante el seguimiento de las tareas y la observación del trabajo grupal.

De acuerdo con el Reglamento Marco de Institutos Superiores, las y los estudiantes podrán optar por la modalidad presencial o libre.

En el primer caso, para acreditar la materia, se requerirá la entrega en término y aprobación de los trabajos individuales o grupales que se propongan; la aprobación de dos instancias parciales y un examen final obligatorio. También, el cumplimiento del 60% de asistencia a clase.

En caso de optar por la modalidad libre, se realizará el examen en las fechas que establezca el instituto. Constará de una instancia escrita y otra oral. Se requerirá la apropiación de los contenidos y la bibliografía propuestos en este programa.

Análisis de la planificación anual

Esta planificación corresponde a la materia Historia y Prospectiva de la Educación, del Profesorado para la Enseñanza Primaria. Su ubicación en el diseño curricular es en tercer año, de un total de cuatro años. Las materias están organizadas en Campos y esta materia es parte del Campo de la Fundamentación.

Un primer aspecto que podemos identificar es la presencia de los elementos tradicionales de la planificación: por un lado, propósitos y objetivos; también contenidos, la cuestión metodológica y la evaluación. Además, se incorporan otros elementos tal como indica la Disposición N° 30: fundamentación, funciones de la cátedra, presupuesto del tiempo, articulación con el campo de la práctica docente, recursos, bibliografía obligatoria y de consulta.

Para analizar, vamos a seleccionar los elementos que aparecen como novedosos, es decir que son requisitos obligatorios y exclusivos de los proyectos de cátedra para el nivel superior, a saber: a) fundamentación, b) función de la cátedra, c) encuadre metodológico, y d) articulación con el campo de la práctica docente.

La fundamentación tiene la particularidad de ser el inicio de la propuesta curricular de la materia; en ella encontramos: 1) ubicación de la materia dentro de la carrera o estructura curricular; 2) un anticipo general de los saberes que desarrollará la materia; 3) aportes específicos a la formación del estudiante; y 4) la explicitación y justificación de los contenidos y cómo se trabajarán. En palabras de Steiman (2012), la fundamentación contiene un marco curricular, un marco epistemológico y un marco didáctico.

En el proyecto presentado, el docente define claramente estos tres puntos:

Esta materia cumple un rol importante en el plan de estudios. Mediando la carrera permite pensar la realidad escolar en la que se insertan los maestros y maestras en formación como organizaciones históricamente constituidas y contingentes.

Aquí ubica la materia dentro del plan de estudios y en relación con el trayecto formativo de los estudiantes. En el tercer año del profesorado para la educación primaria, los estudiantes inician las prácticas en las escuelas, es decir que dictan clases, en forma esporádica, de las distintas asignaturas de la escuela primaria –previa coordinación con el docente del grado a cargo– con la supervisión de un docente formador del profesorado.

Permite desnaturalizar la mirada sobre las escuelas. Ello contribuye a conformar la identidad docente superando el enfoque tecnológico que se centra exclusivamente en el aula.

El estudio y la apropiación del pasado permiten pensar el presente. Rastrear las huellas de ese pasado que viven en la actualidad, y de qué modo lo hacen, permite resignificar el pasado, darle vida actualizada. Ello permite pensarse como docente, en términos identitarios, sabiendo que se trata de una inscripción en un proyecto cultural mucho más amplio que el puro presente. Ello permite también pensar y hacer para que otras realidades sean posibles.

En ambos párrafos, el profesor explicita la contribución que la materia espera realizar sobre los futuros docentes en cuanto a la identidad docente, y además expone el núcleo central de los contenidos que se trabajarán:

... el estudio y la apropiación del pasado permiten pensar el presente. Rastrear las huellas de ese pasado que viven en la actualidad, y de qué modo lo hacen, permite resignificar el pasado, darle vida actualizada.

Claramente, define cómo se hará el tratamiento de los contenidos que se trabajarán: realizando un análisis histórico, en el tiempo, y, a la vez, buscando indicios, vinculaciones y relaciones con la actualidad del trabajo docente. Hay una puesta importante en la mirada histórica que también puede verse plasmada en los recursos que utilizará: libros de lectura y la proyección de una película que muestra el trabajo docente de principios del siglo xx. De igual modo, el docente marca el enfoque que le dará al tratamiento de los contenidos, dentro de todos los posibles, y explicita su concepción sobre el objeto a enseñar.

La función de la cátedra, según la Disposición N°30, debe fomentar el desarrollo de actividades de formación, investigación y extensión. En la propuesta, el docente incorpora en las actividades de investigación y extensión a los estudiantes. Para

la primera de ellas, delimita un recorte, una orientación y las tareas que se deben realizar:

... se iniciará a los estudiantes en tareas de investigación con la propuesta de análisis e interpretación de libros de lectura de la primera mitad del siglo xx y su comparación con manuales actuales.

También señala la sistematización de los resultados de la investigación en la elaboración de informes, que a la vez serán el insumo de las tareas de extensión ya que esas producciones escritas se expondrán a otros sujetos –que no son los estudiantes–; en este caso, otros docentes y directivos de escuela.

Los informes que se elaboren serán presentados en el Taller Integrador Interdisciplinario al que se invitará a participar a los docentes y directivos de las escuelas asociadas, dando lugar así a tareas de extensión.

Encuadre metodológico. En este ítem, el docente debe referirse o presentar su propuesta de trabajo, es decir, cómo hará posible la enseñanza y las actividades que realizarán los estudiantes para aprender.

Se trabajará básicamente con la modalidad de taller, con presentaciones a cargo de las y los estudiantes y con exposiciones de la profesora. Se acompañará el trabajo con guías de lectura, y con material fílmico.

El docente, en su propuesta, explicita claramente cómo trabajará los contenidos de la materia y señala cuáles serán sus tareas para enseñar y cuáles las de los estudiantes para aprender.

Articulación con el campo de la práctica. El campo de la práctica en la formación docente funciona como eje vertebrador, es decir que el resto de los espacios curriculares deben pensarse en articulación con este campo. Por tal motivo, se solicita en la confección de los proyectos de cátedra la presencia de dicha vinculación.

En la propuesta, el docente apunta que trabajará con los aportes de los estudiantes que estén cursando Campo de la Práctica Docente III. En esta materia, los estudiantes comienzan a planificar clases y dictarlas en las escuelas, con la supervisión de un docente del profesorado. Recordemos que, entre los aportes que la asignatura intentará hacer, refiere a la construcción de la identidad docente, y qué mejor momento para comenzar a pensarse como docente que el ingreso a las escuelas y el inicio en la tarea de enseñar.



A MODO DE CIERRE

La planificación ordena, jerarquiza y potencia la tarea de enseñar. A lo largo de este material, hemos planteado sus propósitos, formatos y modos de funcionamiento; enumeramos, describimos y ejemplificamos sus elementos constitutivos, y presentamos modelos y propuestas de análisis de planificaciones de clase y de unidad para escuela secundaria y de planificaciones anuales para el nivel superior.

Intentamos, así, aportar un material práctico para la enseñanza acerca de cómo planificar teniendo en cuenta que, entre otras cosas, es una herramienta primordial para el docente, que le permite reflexionar y evaluar su propia tarea, a la vez que otorgarle sentido y dirección.

Si bien para muchos planificar es solo un requisito burocrático, quienes elaboramos este material tenemos el convencimiento de que no es posible que en las aulas tenga lugar la “buena enseñanza” si no se planifican y prevén tareas, secuencias, recursos, evaluaciones. Los formatos pueden variar. Y seguramente la puesta en práctica estará más o menos alejada de la propuesta escrita. No obstante, dedicar un tiempo para pensar en nuestros alumnos, en lo que les vamos a enseñar y en cómo lo vamos a hacer, permite la puesta a prueba de hipótesis de trabajo que habilitan espacios de reflexión sobre la tarea realizada, insumo imprescindible para quienes desean construirse como buenos profesores.



BIBLIOGRAFÍA

- Blythe, T. y col. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1972) *El proceso de educación*. México: Uteha.
- (1984) “El desarrollo de los procesos de representación”. En *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, A. (1984) *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Edelstein, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A., (1974) “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. *Revista de Ciencias de la Educación*, N°12.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines: UNGS.
- Gimeno Sacristán, J. (1985) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: UNQ.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002) *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Paz, M. A. y Venturino, C. (coords.) (2008) *Introducción al diseño curricular de matemática*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Remedi, E. (1985) “El maestro entre el contenido y el método”. En *Tecnología Educativa*, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Steiman, J. (2012) *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM Edita. Serie Fichas de Aula.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Tomlinson, C. y McTighe, J. (2007) *Integrando comprensión por diseño y enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyler, R. (1949) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

ANEXO I

DISPOSICIÓN N° 30 (2005), PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Los proyectos de cátedra a ser presentados por los docentes que se desempeñan en el Nivel Superior, así como aquellos docentes que aspiren a desempeñarse en el mismo, deberán contener, como mínimo, los tópicos que se especifican en el siguiente Anexo.

ANEXO

1. ENCABEZAMIENTO

En el encabezamiento se deberán señalar los siguientes datos identificatorios:

**PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y/O TÉCNICA N°

CARRERA:

ESPACIO CURRICULAR:

CURSO:

CICLO LECTIVO:

CANTIDAD DE HORAS SEMANALES:

PROFESOR/A:

PLAN AUTORIZADO POR RESOLUCIÓN N°

2. FUNCIONES DE LA CÁTEDRA

La Resolución N° 3121/04 pauta la estructura de la cátedra en educación superior y adjudica las funciones que deben cumplir sus integrantes. Entre los propósitos a promover, se encuentra el fortalecimiento de las actividades de formación, de investigación y de extensión de los institutos superiores. Por estos motivos, dentro de este ítem, se solicita especificar las tareas que desarrollarán los integrantes de la misma

y explicitar las acciones que, desde ella, estarán orientadas al fortalecimiento de las actividades anteriormente mencionadas.

3.-FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación cumple una tarea introductoria dentro del programa del espacio curricular. Se solicita hacer referencia interrelacionadamente entre otras cuestiones a:

- la ubicación del espacio curricular dentro del plan de estudios;
- la relación y correlación temática y de sentido entre el espacio y los espacios anteriores y posteriores (si los hubiere);
- los aportes específicos al perfil del egresado así como a sus áreas de inserción laboral;
- teoría/s científica/s, escuela/s o tendencia/s que sustenta/n el/los marco/s teórico/s del desarrollo de contenidos;
- justificación del/os núcleo/s central/es de contenidos que conforman el eje del espacio curricular;
- las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sustentarán las prácticas pedagógicas;
- relación y aportes del Proyecto de Cátedra al Proyecto Curricular Institucional.

4. EXPECTATIVAS DE LOGRO

Las expectativas de logro fueron definidas oportunamente por la Jurisdicción en el Documento Curricular A-3 y los Diseños Curriculares prescriben para cada espacio curricular un conjunto determinado de expectativas. Si bien estas deben ser respetadas pues garantizan (junto a los contenidos) unidad en la formación de los/as estudiantes, en este ítem, atendiendo al principio de flexibilidad de los Diseños, se sugiere reformularlas y adaptarlas a partir de los acuerdos que se vayan construyendo entre los distintos actores institucionales.

5. PROPÓSITOS DEL DOCENTE

Los propósitos, a diferencia de las expectativas de logro, deben formularse a partir de las intenciones que el docente, o el equipo de cátedra, se propone alcanzar durante el desarrollo de su Proyecto. El elemento común entre las expectativas y los propósitos es que las primeras, desde el aprendizaje, y los segundos, desde la enseñanza, intentan evidenciar la línea directriz del proceso didáctico en concordancia con los contenidos específicos propuestos en el proyecto de cátedra.

6. ENCUADRE METODOLÓGICO

En el encuadre metodológico, se debe hacer referencia a cómo el docente/equipo de cátedra llevará adelante sus procesos de enseñanza y la relación de estos con las actividades de aprendizaje que realizarán los/as estudiantes.

7. RECURSOS

En relación con los recursos, se debe especificar cuáles serán los “soportes” que, a partir de las estrategias de intervención docente, promoverán los aprendizajes de los/las alumnos/as. (Proyección y análisis de videos, visitas a museos o instituciones, artículos de divulgación científica, Trabajos Prácticos, Trabajos de Campo, Guías de lecturas, etc.).

8. CONTENIDOS

Dentro del marco de lo que prescriben los Diseños Curriculares de la Formación Docente y Técnica, los docentes del Nivel disponen de la más amplia autonomía para la selección, organización didáctica (por Unidades Didácticas o Bloques) y secuenciación de los contenidos, como resultado de los acuerdos alcanzados en la elaboración de los respectivos Proyectos Curriculares Institucionales.

9. BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía obligatoria y de consulta deberá estar especificada, según las normas convencionales compartidas de manera universal, al final de cada unidad didáctica, como un modo o forma de orientar a los/las alumnos/as en la organización de sus procesos de construcción del conocimiento.

10. PRESUPUESTO DE TIEMPO

En el presupuesto de tiempo o cronograma, se deben establecer los tiempos que se prevén para el desarrollo de las Unidades Didácticas, presentación de Trabajos Prácticos, tareas de Extensión e Investigación, toma de parciales y recuperatorios.

11. ARTICULACIÓN CON EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE O CON LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL Y EXPERIENCIA LABORAL

En este tópico, teniendo en cuenta que los Diseños Curriculares de Formación Docente y de Formación Técnica contemplan estos espacios como ejes vertebradores en los cuales confluyen los Espacios Curriculares de cada año, se deberá fundamentar

de qué manera la propuesta del Espacio Curricular se articulará con las demandas que, desde el Espacio de la Práctica, se vayan configurando durante el período formativo del/la alumno/a.

12. EVALUACIÓN

A partir de las nuevas concepciones que, acerca de la evaluación, vienen circulando en los ámbitos académicos y que fueron retomados por la Jurisdicción, este apartado no debe subsumirse únicamente en la calificación de los/as alumnos/as, sino que también, tal como prescribe la Resolución 1434/04, la propuesta de Evaluación deberá respetar los principios que sobre esta los actores institucionales hayan acordado en el Plan Institucional de Evaluación.

Por tal motivo, en referencia a la evaluación, se solicita explicitar:

- Concepción de evaluación que se sustenta.
- Instrumentos de evaluación.
- Criterios de evaluación.
- Propuestas de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.
- Estrategias de devolución de resultados y sugerencias para la superación de dificultades.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- STEIMAN, Jorge Luis (2004). Ficha de la Cátedra Didáctica IV: *Los proyectos de cátedra*, mimeo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

ANEXO II

Diseño Curricular Formación Docente Nivel Primario (selección)

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires
Año 2007 (Res. N° 4154/07)

Título: PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carga horaria total: 2816 horas¹

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR GENERAL

En este paradigma articulador, el currículum se organiza alrededor de distintos campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.²

El diseño curricular está organizado alrededor de cinco Campos³ y Trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen.

- **Campo de Actualización Formativa:** *¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?*
- **Campo de la Fundamentación:** *¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?*

¹ Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etc.

² Violeta Núñez sintetiza la definición de *campo* del siguiente modo: “Es una metáfora espacial que hace referencia a las relaciones de poder y a la estructura que estas adoptan en la producción de los discursos (pedagógicos). Esta noción fue planteada por los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu, y aplicada en el campo pedagógico por Basil Bernstein” (cf. Núñez, 1999).

³ De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), el “Campo de la Formación General” comprende los campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación; el “Campo de la Formación Específica”, los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar, y el “Campo de la Práctica Profesional”, corresponde al Campo de la Práctica Docente.

- **Campo de la Subjetividad y las Culturas:** *¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?*
- **Campo de los Saberes a Enseñar:** *¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?*
- **Campo de la Práctica Docente:** *¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?*
- **Trayectos Formativos Opcionales:** *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?*

Se ha optado por denominar “campos” a los diferentes componentes curriculares. Esto significa considerar a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. Asimismo, significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones.

El campo es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora. De tal modo que pensar el campo curricular, no como una estructura estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articuladora establece una relación tal entre los elementos del campo, que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación.⁴

ESTRUCTURA CURRICULAR

1° año

Taller de Lectura, Escritura y Oralidad
Taller de pensamiento lógico matemático
Taller de definición institucional
Filosofía
Didáctica General
Pedagogía
Análisis del mundo contemporáneo
Psicología del desarrollo y el aprendizaje I
Corporeidad y motricidad

⁴ Cf. Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987; p. 119.

Arte y educación
Campo de la Práctica Docente I

2° año

Teorías sociopolíticas y Educación
Didáctica y Curriculum del Nivel Primario
Psicología del Desarrollo y el aprendizaje II
Psicología social e institucional
Cultura, comunicación y educación
Educación artística
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I
Didáctica de las Ciencias Sociales I
Didáctica de las Ciencias Naturales I
Didáctica de la Matemática I
Campo de la Práctica Docente II

3° año

Historia y Prospectiva de la Educación
Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar
Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria
Medios audiovisuales, TIC y educación
Educación Física Escolar
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II
Didáctica de las Ciencias Sociales II
Didáctica de las Ciencias Naturales II
Didáctica de la Matemática II
Campo de la Práctica Docente III

4° año

Reflexión Filosófica de la Educación
Dimensión ético política de la Praxis Docente
Pedagogía crítica de las Diferencias
Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura
Ateneo de Ciencias Sociales
Ateneo de Ciencias Naturales
Ateneo de Matemática
Campo de la Práctica Docente IV
[...]

TERCER AÑO

Campo de la Fundamentación

Historia y prospectiva de la educación

Marco orientador

Esta propuesta de contenidos tiene como supuesto que la formación de los futuros enseñantes es un lugar de especial potencialidad para la comprensión de prácticas e ideas sobre la enseñanza, la desnaturalización de lo familiar, la consideración de su arbitrariedad y su contingencia histórica. Una instancia formativa debería ayudar a comprender que las instituciones formadoras y la posición docente fueron y son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad. Son el producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la dimensión histórica de nuestra escuela y nuestras prácticas de enseñanza puede contribuir a ver las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras, para modificarlas.

El estudio de los procesos históricos de la educación tiene por objeto también el reconocimiento de aquellas prácticas residuales, que tuvieron origen en el pasado y que perduran en el presente.

Contenidos

Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos

- Escenarios de época en los que se desarrollaron las teorías y las experiencias educativas. Principales representantes.
- El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos.
- La educación frente a los cambios sobresalientes en la sociedad contemporánea. Los comienzos de la Educación Primaria. Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart.
- La evolución de la Educación Primaria en Argentina.

La formación y la regulación para el trabajo docente: perspectivas políticas y pedagógicas

- Los acuerdos que sustentaron la escolarización en Argentina y en América Latina. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. Pasado y presente del trabajo de enseñar en Argentina.
- Los períodos del pensamiento sociopedagógico y la educación. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.

Enseñar en la Argentina: pasado, presente

- La perdurabilidad de las matrices de origen; imaginarios, sedimentos y devenir histórico para la tarea de enseñar. Las críticas a la escuela: la Escuela Nueva y la crítica de la escuela tradicional; el niño como centro. Las historias no oficiales, las propuestas alternativas. Políticas de reforma educativa.
- Una mirada histórica sobre el acontecer actual en las escuelas: nuestras prácticas individuales e institucionales como productos históricos.
- La crisis del modelo fundacional. Las críticas al sistema educativo en su conjunto: reproductivismo y pedagogías liberadoras.



ANEXO III

RESOLUCIÓN N° 5886/03 (SELECCIÓN)

ARTICULO 1: Establecer que en los Institutos de Nivel Terciario, la totalidad de los módulos u horas provisionales y cargos de Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico serán cubiertos por el mecanismo de selección por evaluación de títulos, antecedentes y oposición que define la presente Resolución.*

II. PROPUESTA CURRICULAR

| ASPECTOS A CONSIDERAR | Puntaje |
|---|---------|
| A) Fundamentación (Justificación de la propuesta a la luz de marcos teóricos pertinentes). | |
| B) Expectativas de logro (Reformulación – Criterios de reformulación y de organización). | |
| C) Contenidos académicos actualizados y contextualizados a problemáticas regionales y/o provinciales (Selección – Jerarquización – Secuenciación – Criterios de Organización). | |
| D) Coherencia interna de la propuesta pedagógica. | |
| E) Intervención didáctica (Estilo – Estrategias de intervención). | |
| F) Atención al impacto de la propuesta en la práctica docente o profesional. | |
| G) Presupuesto del tiempo – Criterio de distribución. | |
| H) Recursos (Materiales y didácticos). | |
| I) Bibliografía del docente, del alumno. Actualización y pertinencia. Adecuación de la bibliografía a los tiempos y modalidades previstos para la implementación de la propuesta. | |
| J) Propuesta de evaluación, adecuación a la normativa vigente y al Plan Institucional – Pertinencia para el Nivel. | |
| K) Propuesta de actividades de extensión e investigación: pertinencia y factibilidad. | |

* A pesar de que esta información excede el objetivo de este texto, consideramos importante que los/as estudiantes conozcan los mecanismos para acceder a enseñar en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires. Básicamente se trata de tres etapas de evaluación: títulos y antecedentes, la presentación de un proyecto y una entrevista. Adjuntamos aquí los criterios de evaluación de estas últimas.

Puntaje obtenido: Observaciones.....

Recomendaciones

.....

Firma de los evaluadores:

Se considerarán hasta 10 puntos por cada uno de los aspectos detallados como A) a K). Puntaje máximo: 110 puntos. Puntaje mínimo para la aprobación: 55 puntos.

III. ENTREVISTA PÚBLICA

La entrevista estará orientada a la fundamentación, profundización y justificación de los diferentes aspectos de la propuesta curricular que la Comisión Evaluadora considere conveniente precisar (objetivos, contenidos, estrategias didácticas, trabajos prácticos, tiempo asignado, bibliografía, evaluación, proyección de acciones de extensión e investigación, proyecto de conformación del equipo docente).

En particular, la Comisión Evaluadora atenderá a profundizar aquellos aspectos que la propuesta escrita no permitiera establecer con claridad. Asimismo, posibilitará apreciar las características de la presentación oral de los aspirantes.

| ASPECTOS A CONSIDERAR | Puntaje |
|--|---------|
| 1. Coherencia interna de la presentación oral y de esta con la propuesta pedagógica presentada. | |
| 2. Profundización y/o ampliación de información, criterios y enfoques de la propuesta pedagógica, con fundamentación en marcos teóricos pertinentes. | |
| 3. Justificación de la propuesta pedagógica en principios organizadores del Diseño Curricular Provincial, desarrollo de competencias profesionales, proyecto curricular institucional. | |
| 4. Actualización científica, adecuada contextualización y propuesta didáctica. | |
| 5. Viabilidad general de la propuesta de extensión e investigación. | |
| 6. Claridad y precisión de la presentación oral. | |



ANEXO III

Puntaje obtenido: Observaciones.....

Recomendaciones
.....
.....

Firma de los evaluadores:

El puntaje máximo de la entrevista será de 120 puntos. La Comisión Evaluadora fundamentará la asignación de puntaje, especificando la valoración (de 0 a 20) dada a cada uno de los ítems numerados de 1 a 6, e incluyendo –de considerarlo necesario– criterios adicionales que la Comisión entendiere pertinente evaluar.

Puntaje mínimo para la aprobación: 60 puntos.



