



MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION SUPERIOR
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 6.043 "JORGE LUIS BORGES"

CARRERAS: PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA, LENGUA Y ECONOMÍA
CÁTEDRAS: PRÁCTICAS DOCENTES I, II, III, RESIDENCIA, DIDÁCTICA GENERAL, DIDÁCTICAS ESPECIALES, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CURSOS: 1º, 2º, 3º Y 4º AÑO
DOCENTE COMPILADORA: LIC. GABRIELA TEJERINA SÁNCHEZ
ACERCA DE LA FORMACIÓN (FERRY GILLES)

Ferry hace mención a la formación de alternancia, entendida en dos sentidos:

- Formación inicial: en la que se está en un centro de formación y se enfrenta, durante un tiempo corto, con la realidad profesional cuando se realiza la residencia y luego se vuelve al centro de formación. Esto no tiene valor formativo sino se retoma la experiencia para describirla, analizarla.
- Formación continua: Ocurre todo lo contrario, se está en el ejercicio de la profesión y se abandona dicha actividad ante un curso de perfeccionamiento, para volver a un espacio transicional que es el tiempo y lugar de formación. Esta alternancia producirá buenos efectos si hay una relación dinámica viva entre los dos lugares. Por ello es importante la formación sobre el terreno.

La formación docente se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza, que *“son aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento” (Frigerio y Poggi, 1992)*

.Las pedagógicas no pueden funcionar sino en relación con las teorías. El docente necesita del rigor de conceptualización y al mismo tiempo riqueza de experiencias. Sólo a través de ésta doble articulación se fortalecerá el campo de conocimiento.

Ya desde 1806, Herbart reconoce esta importancia:

“Quizás fuera mejor que la pedagogía...intentara...deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más la reflexión...”¹

El docente requiere de un conocimiento teórico científico para orientar su acción. Pues la reflexión conceptual lo liberará de una alienación experiencial.

Ferry presenta diversos niveles de teorización:

1º Nivel: nivel de la práctica o nivel del hacer, implica una producción empírica.

2º Nivel: Se produce un discurso sobre este hacer preguntándose cómo hacer. Al ser un discurso empírico pues consiste en recetas a aplicar que dan un buen resultado se trata de un nivel de conocimiento técnico.

3º Nivel: Se trata de saber “qué hacer” y para qué hacer”. Se refiere a la praxis: la puesta en ejercicio diferentes operaciones en un contexto dado que necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace. Es un nivel praxiológico. Implica no sólo el dominio de técnicas sino de adquirir la capacidad de captar las expectativas, necesidades del público al que se dirige preguntándose sobre la significación de éstas demandas e interpretarlas. Aquí podemos hablar de un nivel de teorización. En este nivel, el formador tratará de no reproducir de manera idéntica recorridos ya realizados, sino reflexionar sobre el sentido de esos trayectos, despegarse de la acción a través de mediaciones como: encuentro con colegas, intercambio de experiencias, lectura de libros no sólo técnicos, sino también aquellos que lleven a la reflexión psicológica, significación social y política de su acción. Se habla de formadores prácticos reflexivos, prácticos con la capacidad de pensar, reflexionar sobre su acción en todos los aspectos, en todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada.

4º Nivel: Un nivel científico. Se aborda la problemática de la investigación, de búsqueda que lleva a explicaciones. Se trata de hacer hipótesis, proponer explicaciones, interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo educativo. En este nivel hay un compromiso entre práctica y la teoría. Es la práctica de la teoría, una práctica intelectual.

Durante mucho tiempo, la formación teórica adquirida en los centros de formación ocupaba un lugar primordial y luego de la adquisición se trataba de aplicarla sobre el terreno. Los docentes en ejercicio que recibían docentes practicantes se denominaban “maestros de aplicación”, elegidos por ser maestros de calidad que enseñaban bien y por lo tanto capaces de formar a los alumnos-docentes.

Hoy los Formadores de práctica deben tener una doble idoneidad: una idoneidad profesional y una idoneidad pedagógica formador. Es decir, una formación de compromiso teórica y práctica, correspondiente al 4º nivel de teorización propuesta por Ferry, una práctica intelectual.

En la formación de docentes hay una organización en la alternancia entre las acciones de formación en el centro y la formación de campo que se hace en base a una progresividad:

¹ Díaz Barriga, A. (1995) Didáctica: Aportes para una polémica. Aique. Bs. As. Página 57.

1° Observaciones: Se realizan observaciones de campo para el conocimiento del medio docente donde practicará.

2° Prácticas: se llevan a cabo algunas prácticas donde se toman a cargo algunas tareas en la clase controlados por el docente de grado.

3° Residencia: se hacen cargo durante uno o tres meses del dictado de clases a un grupo de alumnos.

Sin embargo, este sistema de alternancia no dio muchos beneficios, ya que el trabajo llevado a cabo en el campo no es tenido en cuenta por el centro de formación y viceversa para un verdadero trabajo de formación. Esto se profundiza por la falta de cooperación y coordinación entre los docentes formadores tanto de la escuela tomada como campo de práctica como del Centro de Formación, en cuanto a los instrumentos de análisis de las experiencias de formación. De esta manera la alternancia es puramente formal se constituye como dispositivo formal y no como proceso formador.

El practicante es el verdadero actor de la alternancia, de él depende su formación pues tiene las dos experiencias, la del centro de formación y la del trabajo de campo. Pero es importante rescatar que esta diferenciación no se corresponde con una disociación entre teoría y práctica. En el Centro de Formación no es sólo trabajo teórico y en el campo no sólo es práctica.

“HISTORIAS DE VIDA Y BIOGRAFÍAS EN LA FORMACIÓN” (FERRY GILLES)

“El sujeto se constituye para sí mismo en su propio transcurrir temporal. Es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa, y el sentido que le damos a los que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo”.

La *formación* en tanto desarrollo, evolución del sujeto en su devenir personal, implica el descubrimiento del otro en mí; y el de mi “sí mismo a través del otro. Otro que interpela como un adversario constitutivo de ese sí mismo. De allí la importancia, en la formación, del trabajo de retorno sobre sí mismo, retorno que sólo es posible a través de la mediación de los otros. Así el grupo de formación toma sentido para la formación, en tanto ofrece el espacio para la escucha mutua, para la relación con el otro y la relación con uno mismo, cuestionando el funcionamiento psíquico y provocando cambios en las representaciones y en los vínculos. Así, la formación permite transformaciones en el sujeto, reconstruyendo su identidad profesional, y sus relaciones con los otros y con su sí mismo.

Un **trabajo de formación** es narrar nuestros **itinerarios de formación**. Y se pueden diferenciar dos tiempos: formación entendida como formación escolar y la formación entendida como recorrido de vida. Se trata de recorridos personales incluyendo las fases escolares.

Estas construcciones narrativas, los itinerarios, en las que cada uno de nosotros es a la vez, el autor, el narrador y el personaje principal, están construidas en relación a las historias que escuchamos, que leemos y que de alguna manera nos conciernen en tanto estamos compelidos a producir nuestras historias en

relación con ellas. Estas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. El sentido de quiénes somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo que como tal obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto.

En la formación docente se pretende que los docentes problematicen, expliciten y eventualmente modifiquen la forma en la que han construido su identidad personal en relación con el trabajo profesional. Se trata de definir, formar y transformar un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su actividad práctica como, y sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional.

Los motivos de autorreflexión no incluyen solamente aspectos exteriores e impersonales como las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos explícitos en el aula o los conocimientos pedagógicos que se tienen; sino especialmente, los aspectos interiores, personales como actitudes, valores, disposiciones, componentes afectivos y emotivos, etc. En síntesis, lo que se pretende formar y transformar no sólo es lo que el profesor hace o lo que sabe sino fundamentalmente su propia manera de ser en relación a su trabajo.

Se trata de incluir técnicas encaminadas a establecer algún tipo de relación del sujeto consigo mismo, a hacer determinadas cosas con esa relación y eventualmente transformarla. En palabras de Foucault, se trata de producir y mediar ciertas formas de subjetivación en las que se establecería y se modificaría la “experiencia” que uno tiene de sí mismo.

Estos itinerarios se pueden trabajar de diversas formas: en forma oral a través del relato voluntario de su trayectoria; en forma escrita con producciones realizadas en clase a través de talleres de escritura o también pedir que lo traigan escrito para la siguiente clase. También se pueden trabajar con diarios sobre la memoria y sobre la trayectoria profesional tratando de relacionar formación, la historia de vida y el contexto social.

Definir la formación como un **trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo sobre sí mismo**, oponiendo la formación a las actividades productivas. En éstas últimas se trabaja por los otros para los otros. El docente trabaja en la clase para sus alumnos pero hace un momento dado va un curso de perfeccionamiento y durante ese tiempo trabaja para sí y trabaja sobre sí mismo. Trabaja sobre sus bloqueos, sus descubrimientos y aprende lo que él es aprende a devenir.

Mirarse a sí mismo como otro, establecer consigo mismo una distancia, no se logra en un primer momento, es el fruto de un trabajo sobre sí mismo, es el fruto de una formación. Se trata de objetivarse en un relato que puede ser captado por lectores u oyentes a quienes se los cuenta forma oral o escrita. Es como un relato que se refiere a otro, un itinerario objetivado y también un itinerario subjetivado.

Técnicas de recolección de datos (MATERIAL PARA PRÁCTICA I)

Observación participante: los alumnos practicantes realizarán observaciones de clases e institucionales en las instituciones asociadas.

El interés radica en el registro del comportamiento utilizando una estrategia de recogida de datos que no interfiera en la secuencia natural de los acontecimientos. Una de sus desventajas, que se da por la presencia *in situ* del observador, es que se distorsiona el comportamiento y se producen resultados poco naturales en las personas estudiadas.

Notas de campo: son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directas en el entorno. Las notas observacionales se centran en la descripción más que en la interpretación y se deben hacer con la mayor precisión posible. Se debería advertir que cuanto mayor sea el lapso de tiempo entre el acontecimiento observado y la redacción de las notas de campo mayor es la probabilidad de distorsión y de que le resulte imposible reconstruir la secuencia de acción y de conducta con total precisión. Cada nota observacional representa un suceso o acontecimiento, se aproxima al quién, qué, cuándo y cómo de la acción observada. Describe entornos, quién habla con quién, etc. Las notas observacionales pueden figurar como unidades discretas por sí mismas.

Entrevistas institucionales: es una herramienta valiosa para recabar información en el ámbito organizacional, es decir, en el lugar habitual de trabajo de los entrevistados. Como toda enunciación, es dialógica, y está destinada a un interlocutor en el que se pretende evocar imágenes, dudas, temores, entusiasmo, etc. Para efectuar las entrevistas se buscan informantes clave, que producen información específica sobre algún tema de interés.

Diario de campo: cuaderno en el que se anotan las notas de campo mencionadas más arriba. Debe especificarse el día, la hora y el lugar en el que se observó el fenómeno anotado.

Cuestionario: serie de preguntas abiertas consignadas en soporte gráfico que se le entrega al entrevistado para que responda por escrito.

Le aconsejamos tener carpetas de registro diferenciadas para:

- a) El cuaderno de campo, donde registrará datos y vivencias
- b) Las fichas bibliográficas que facilitarán la interpretación
- c) Las actividades vinculadas al trabajo en terreno

Orientaciones iniciales para el trabajo en terreno

En primer lugar hará una observación abierta (densa), lo más amplia posible, *como si Usted fuera un visitante extranjero que llega a la zona – desde un país alejado y exótico- por primera vez.*

I.- Recorridos abiertos: En dos momentos bien diferentes del día (el mismo o en diferentes días) para captar facetas de la vida cotidiana.

En cada uno de esos momentos:

- a) recorrer primero los alrededores, luego la institución y sus instalaciones - sin tomar notas durante el recorrido- para poder concentrar su atención en captar - *con ojos de extranjero*- la mayor cantidad de detalles posibles. (Es interesante demorar la mirada en los espacios, los colores, los movimientos de la gente, sus expresiones, ...en los lugares de paso, en los de encuentro)
- b) Terminado el recorrido, anotar en el cuaderno de campo los detalles que recuerda, por otra los pensamientos y emociones que se asociaron a lo que se estaba viendo, oyendo, oliendo, etc.

II- Recorrido con registro simultáneo

Ahora tendrá que elegir: (a) la hora del día en que se apreció un mayor movimiento o un movimiento más interesante para usted o (b) un día y una hora en que sabe que van a ocurrir acontecimientos de interés . En el día elegido

- c) hacer una última recorrida tomando notas –A MEDIDA QUE RECORRE- de todos aquellos puntos, hechos, cuestiones que le resulten llamativas, importantes, significativas, etc.

Las cuestiones a considerar a partir de lo observado y registrado en las recorridas (ordenamiento de la información)

-Información sobre la institución en el contexto actual

1. Características de la zona en que está ubicada y condiciones de la población que atiende

- 
2. Características de la vida cotidiana de la zona en que está inserto el establecimiento (costumbres habituales en las diferentes áreas de la vida social: vivienda, salud, educación, trabajo, recreación, creencias , filiaciones etc.)
 3. Relación de la organización con otras del mismo tipo y con otras instituciones de la comunidad Caracterizar las otras instituciones y asociaciones
 4. Valor, imagen, prestigio que la comunidad asigna al establecimiento (la comunidad inmediata y la más amplia)
 5. Otros aspectos relevantes

-Información sobre la institución en la historia

6. Los antecedentes de la creación (la pre- historia)
7. La fundación: año, demanda a la que se quería responder, características de los fundadores, características del proyecto original
8. La historia: los hitos significativos, los hechos memorables, los hechos olvidados, los momentos recordados como críticos. Las personas recordadas (sus rasgos
9. otros rasgos relevantes.

-Información sobre la organización en sí

Las características más relevantes de:

10. su espacio (el edificio, las instalaciones y equipamientos, su aspecto estético, su condición de mantenimiento y cuidado).
11. su organización del tiempo (anual y diaria) Sus tiempos “difíciles”
12. las personas que lo forman: número y características de los ocupantes de cada una de las posiciones institucionales (directivos, docentes, técnicos, auxiliares, etc).Número, composición y características de los alumnos.
13. Su proyecto actual: los ideales, los propósitos y metas, el currículo, las aspiraciones y proyectos de cambio.
14. Los sistemas de organización: la selección y socialización de las personas, la distribución de responsabilidades, las normas, los premios y castigos, las formas establecidas de comunicación y trabajo colectivo.
15. Su cultura: los valores y modelos comunes, las concepciones y representaciones. Las leyendas institucionales. Los objetos representativos de su cultura singular. Rasgos de las culturas profesionales de los miembros. Los contenidos imaginarios que parecen adscriptos a la organización (especifique los aspectos de la realidad que muestran esto)

- 
16. Su estilo de funcionamiento: Los modos habituales de trabajo. Los modos habituales de enfrentar dificultades y emergencias. “Dificultades y problemas crónicos”. Clima y ritmo de la vida cotidiana. (especifique los aspectos de la realidad que muestran esto)
 17. Las relaciones de las personas con el establecimiento: grado de compromiso y formas en que se expresa. Valoración. Puntos de tensión y frustración que provoca la tarea, la relación con los otros, las condiciones, etc. (especifique los aspectos de la realidad que muestran esto)
 18. El modo en que cada persona ve su rol, cada uno de los otros roles, el establecimiento en sí, las dificultades y sus causas, la calidad de los resultados institucionales, etc.
 19. Los resultados institucionales: tipo y características de los logros

**PRÁCTICA DOCENTE I “CONTEXTO-COMUNIDAD-ESCUELA”
TALLER “APRENDIENDO A HACER UN DIAGNOSTICO SOCIO-INSTITUCIONAL”**

Fundamentación:

Se partirá de los conocimientos previos de los sujetos, acercándolos progresivamente al análisis de la práctica educativa, desde diferentes situaciones en las que serán protagonistas.

Tratando en lo posible de formar sentimientos de pertinencia hacia **su comunidad**: familiar, escolar, regional, provincial, nacional e internacional, desentrañando las ideas que conllevan generalmente al desarraigo, tomadas generalmente como posibilidad de superación, pero que en definitiva llevan al aislamiento y/o hacinamiento en zonas marginales, evitando su verdadera realización como **persona** en su medio social.

Esta visión intenta desarrollar teoría en la práctica desde una perspectiva de indagación cualitativa, la misma se caracteriza por su sentido educativo y es constituida por el propio proceso de indagación.

Por lo tanto no podemos contentarnos con un análisis teórico-práctico desde una perspectiva unitaria, sino a partir de una investigación educativa compleja, atendiendo a la multiplicidad y pluridimensionalidad de variables que se interrelacionan y que le otorgan su singularidad, sentido y especificidad.

La práctica docente, tal y como otras prácticas sociales, además de compleja se desarrolla en “**escenarios singulares**”, relacionados dialécticamente con su contexto, la multiplicidad de dimensiones, la simultaneidad e imprevisibilidad, el atravesamiento de valores y la dinámica que imprime la conflictiva interactiva; esta situación demanda continuamente tomar decisiones de orden ético y político.

Propósitos:

- Conocer un sector de la realidad socioeducativa de la provincia de Salta (recorrido por el barrio donde se encuentra la institución educativa seleccionada) a través de la recopilación de datos secundarios, análisis de documentos y eventuales aportes de informantes claves.
- Analizar y problematizar algunos aspectos del diagnóstico, comparando informaciones locales, nacionales o internacionales con encuadres teóricos ya elaborados.

Principios de procedimiento:

- ❖ Socialización del conocimiento.
- ❖ Negociación de significados subjetivos de los participantes.
- ❖ Generación de un espacio grupal armónico, centrado en el diálogo comprometido y responsable de los actores.
- ❖ Teorizar la práctica desde la comprensión teórica.
- ❖ Tomar postura frente a la acción educativa desde lo ético y lo político.

Contenidos:

I – La realidad educativa actual en su complejidad: contexto-comunidad-escuela. Análisis de diferentes situaciones contextuales de Salta). Diagnóstico socio-institucional de un colegio secundario de la provincia de Salta: principales indicadores y su comprensión contextual e histórica.

Actividades:

- 1)- En la primera etapa se realizará un trabajo bibliográfico, en donde se buscarán aspectos a considerar para la elaboración del diagnóstico del barrio, localidad, municipio o departamento (información, utilidad, estrategias o técnicas de diagnóstico).
- 2)- En la segunda etapa se consultarán estadísticas actualizadas que nos ubicarán en la comunidad donde se intenta trabajar.

3)- En la tercer etapa se acordarán los aspectos y/o categorías de análisis del contexto a indagar (barrio, municipio, localidad, departamento).

Aspectos a considerar vinculados al contexto:

- **Características socio-geográficas:** Ubicación espacial e histórica: límites, mapeo, breve recorrido fundacional y desarrollo actual. Principales localidades y relaciones internas y externas. Caminos y comunicaciones (transporte, telefonía, etc). Características ambientales: clima, suelos, recursos naturales, flora y fauna. En el caso de las zonas urbanas: cuestiones ambientales de la urbanización. Características de la población: cantidad, distribución por edades, evolución y otros indicadores demográficos.
- **Actividades económicas y/o productivas** (indicadores de desarrollo, estacionamiento o involución).
- **Procesos de descentralización y autonomía:** formas de representación en el gobierno central y de gestión local.
- **Servicios e instituciones del Estado:** salud, justicia, seguridad, otros.
- **Servicios e instituciones de gestión privada:** Iglesias, ONG, Gremios, Centros vecinales, Clubes, etc.
- **Características educativas:** servicios educativos, asistencia del Estado, asistencia de otras instituciones. Políticas educativas para el sector, desde lo formal, desde lo no formal con relación al financiamiento, la organización y la gestión.
- **Relación del sector con el resto del Departamento, de la Provincia y de la Nación** atendiendo en lo posible a comparar las principales características observadas.
- **Otros rasgos no enumerados** y que caracterizan al sector considerado.

Aspectos y/o categorías de análisis al interior de la escuela:

- **La organización escolar** (dinámica de funcionamiento, actores/sujetos, estructura organizativa).
- **Los recursos financieros, materiales y tecnológicos** (recursos propios, cooperadora escolar, infraestructura, etc).
- **Los docentes** (formación, capacitación, actualización, participación, etc).
- **La currícula** (espacios comunes y generales, espacios regionales e institucionales, etc).
- **Los alumnos** (procedencia, contexto familiar y laboral, acceso al conocimiento y a la información).

En esta etapa se prevé un cronograma de visitas a la comunidad (barrios o villas) y colegio secundario escogido utilizando como recurso el sondeo rural rápido (mediante la elaboración de croquis y mapas, observaciones y entrevistas institucionales a directivos y docentes. También se contactarán posibles informantes claves, se identificarán y registrarán en el diario de campo los problemas que emerjan).

4)- En la cuarta etapa (previa identificación de las problemáticas más recurrentes), se iniciará la construcción del diagnóstico socio-institucional. La presentación de este trabajo será grupal.

Bibliografía para los estudiantes:

- Díaz Marta. Sondeo rural rápido. Mimeo.
- Informe del Desarrollo Humano. Salta. 1998.s
- Estadísticas del INDEC, de la Dirección Provincial de Estadísticas 2001 y estadísticas actualizadas del Ministerio de Educación.
- Pérez Serrano, Gloria. “Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos”. Cap. 1 Diagnóstico. Ed. Narcea. 1994

MODELO DE ENCUESTA SOBRE CLIMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES (MATERIAL PARA LAS PRÁCTICAS)

Esta encuesta de carácter anónimo es una herramienta para analizar en el ámbito institucional una serie de factores (reconocimiento, significado y pertenencia) que, articulados de maneras diferentes, dan cuenta de lo que se llama “clima escolar”. En cada grupo se plantean una serie de interrogantes en los que se solicita que **usted indique con una cruz (X)** el que considere más adecuado, según su análisis y reflexión personal. Muchas gracias

Expectativa Humana		No Satisfecha 0	Escasamente Satisfecha 1	Aceptablemente Satisfecha 2	Muy Satisfecha 3	Total
RECONOCIMIENTO	<i>¿Se conoce a los individuos como personas, no sólo por su rol: alumno, profesor, padre?</i>					
	<i>¿Se ofrecen estímulos positivos cuando se acierta, se mejora o se alcanzan objetivos?</i>					
	<i>¿Se acepta a las personas con sus cualidades y limitaciones?</i>					
	<i>¿Hay permiso para expresar dudas, preguntas y críticas a lo que se</i>					

	<i>realiza en la institución?</i>					
	<i>¿Se favorece la expresión adecuada de los sentimientos y estados de ánimo?</i>					

Expectativa humana		No Satisfecha 0	Escasamente Satisfecha 1	Aceptablemente Satisfecha 2	Muy Satisfecha 3	Total
SIGNIFICADO	<i>¿ La propuesta educativa de la escuela despierta interés en los alumnos?</i>					
	<i>¿ La propuesta educativa de la escuela tiene un contenido significativo que podría enriquecer el saber previo de los alumnos?</i>					
	<i>¿ La propuesta de la escuela genera una revisión crítica de prejuicios y creencias?</i>					
	<i>¿En la escuela hay un ambiente</i>					

	<i>innovador y experimentado?</i>					
	<i>¿ La escuela ofrece un rol activo de los alumnos en su propio aprendizaje?</i>					
	<i>¿La escuela tiene actitud positiva y de valoración de los alumnos de hoy con sus características culturales propias?</i>					

Expectativa humana		No Satisfecha 0	Escasamente Satisfecha 1	Aceptablemente Satisfecha 2	Muy Satisfecha 3	Total
PERTENENCIA	<i>¿ Hay acceso libre a la información de carácter institucional ?</i>					
	<i>¿ Los roles en la escuela están bien definidos?</i>					
	<i>¿ Los roles en la escuela encuentran respaldo y son sostenidos por la autoridad</i>					

	<i>escolar?</i>					
	<i>¿ Las convocatorias en la escuela son abiertas, no preseleccionadas?</i>					
	<i>¿Las decisiones que afectan a todos, son consultadas?</i>					

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. ESPECIALIZACION EN EDUCACION Y TIC

PAUTAS GENERALES PARA INDAGAR EN LA OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL (MATERIAL PARA PRÁCTICAS I, II, III Y IV)

- Conformación del equipo directivo y de la planta funcional.
- Cantidad de alumnos (Matrícula).
- Categoría institucional
- Edificio – infraestructura.
- Equipamientos.
- Espacio institucional (espacio áulico, uso y disposición en la clase, etc).
- Tiempo institucional (tiempo de clase, recreo, reuniones, y otros. Uso y disposición: rígido o flexibles).
- Agrupamientos (trabajo grupal, individual, reuniones, etc).
- P.E.I y P.C.I: Descripción de los componentes (objetivos, propuestas, perfil, revisión, evaluación, actualización, etc).
- Propuestas pedagógicas.
- Proyectos (específico, por área, integrados, etc)

Planilla de observación de clases: hoja para anotaciones que consta de cuatro columnas donde se consignan: tiempo, datos objetivos, impresiones subjetivas e hipótesis /explicaciones. También se la conoce como “sábana de datos” y es el instrumento diseñado para llevar a cabo la observación no participante dentro del aula.

MODELO N° 1

I) En cuanto a los criterios de selección, secuenciación, significatividad y coherencia interna y externa en relación a:

- a) Documentos escritos
- b) Directivas

	TIPOS DE CURRÍCULUM	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS
--	---------------------	------------	-------------	-------------	----------	----------

A-	NAP					
B	DCJ					
C	P.E.I					
D	PCI					
E	Directivas Institucionale s					
F	Propuesta editorial					
G	Otros...					

Escalas de valores(completar según corresponda):

- Total
- Parcial
- Escaso
- Nulo

Observaciones:-----

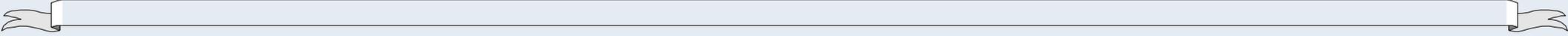
II) En cuanto a los criterios para la selección y secuenciación de la tarea docente:

Optar por los siguientes valores: SI / NO

ASPECTOS	Objetivos	Contenidos	Estrategias	Actividades
1) diversidad				
2) transversalidad				
3) Interdisciplinariedad				

Explicar cómo lo realiza en :

1)-----

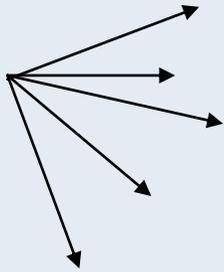


2)-----

3)-----

III) Evaluación en relación a los contenidos, metodología de trabajo actividades, técnicas y recursos:

Coherencia interna y externa
en la evaluación en relación a...



Porque:-----

IV) Lugar del error en la evaluación en relación a:

a) Objetivos:-----

b) Metodología de trabajo:-----

c) Actividad:-----

d) Evaluación propiamente dicha: :-----



e) Observaciones:-----

V) Decisiones que se toman a partir de la evaluación:

a) Decisiones positivas: -----

b) Decisiones negativas:-----

ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE:

Se alude a la consideración de los conocimientos previos de los alumnos?

Descripción:-----

Se incluyen temas transversales?

Descripción:-----

Se señalan los principales criterio y comunicación entre docentes y alumnos?

Descripción:-----

Describa las principales formas de presentación de contenidos:-----

Describa los principales tipos de actividades propuestas y su adecuación a los contenidos, señalando complejidad cognitiva de las tareas:-----

Se incluyen actividades complementarias u opcionales para el alumno?

Descripción:-----

Se incluyen estrategias de atención a la diversidad?-----

Se incluyen criterios de evaluación:
Descripción:-----

Descripción de los principales instrumentos y definición de las modalidades de evaluación y corrección:
Descripción:-----

Se señalan materiales curriculares a ser utilizados por los alumnos?
Descripción:-----

Se señalan materiales utilizados por el docente?
Descripción:-----

Se explicitan los criterio de uso de materiales curriculares?
Descripción:-----

Tiene coherencia lógica al interior de la disciplina?
Descripción:-----

MODELO DE OBSERVACIÓN DE CLASE- PRACTICA III Y IV

Nombre y Número del establecimiento:-----Ciclo:----- Año:-----
Espacio curricular: -----Docente:-----
Localidad:-----
Observador:----- Fecha: -----Hora de Inicio:----- Hora de Finalización:-----
Observaciones:-----

Hora	Descripción de los hechos (Datos objetivos)	Impresiones subjetivas	Hipótesis-Explicaciones

Registro de observaciones (EJ. CLASE 2)

Escuela primaria "Vicente Guerrero"

Catedrático: Jazmín Corro Delgado

Grado: Sexto

Grupo: "B"

Presentamos la secuencia de los hechos observados los días 12 y 13 de enero en el aula del [grupo](#) de sexto grado "B", para continuar con la clasificación de nuestras observaciones de forma general al [ambiente](#) físico, social y cultural.

Día 1- Enero 12 del 2004

Hoy lunes 12 de enero del año 2004, ingresamos a la [escuela](#) primaria "Vicente Guerrero" del municipio de Chacaltianguis, Veracruz. Al momento de llegar, nos dirigimos hacia la directora del plantel, la Lic. Valentina Jara López, con la intención de presentar nuestros motivos de visita y posteriormente conseguir su autorización para empezar a realizar nuestro trabajo, las observaciones a unos de sus grupos.

No sé si sea conveniente anotar esto, pero me gustaría mencionar una [observación](#) que hicimos con respecto a la directora, y es que su [actitud](#) hacia nuestra repentina llegada y nuestra finalidad ahí, considero le resultó un tanto indiferente.

El día de hoy no realizaron los honores al lábaro patrio; motivo: el mal [tiempo](#); únicamente se trataron algunos asuntos generales (rifa de un refrigerador)

Las clases iniciaron a las 8:15 a.m. Ingresamos al aula escolar y saludamos correlativamente, pero la mayoría no respondió, sólo dos o tres niños lo hicieron pero de un modo un tanto incivil, e incluso la propia maestra no contestó.

Unos minutos antes la directora nos había proporcionado unos reclinatorios que unos niños nos ayudaron a acomodar en un rincón del recinto, de este modo podríamos observar la clase.

El número total de alumnos es 21. Al principio notamos que estaban algo inquietos, supusimos que por motivos de que acababan de entrar. Lo primero que pudimos detectar, y que consideramos lo más evidente, fue el desorden total que había en el salón.

La primera actividad que realizaron fue [la lectura](#) de coplas populares, como versos, adivinanzas, [chistes](#), refranes, trabalenguas, etc. Cinco fueron los niños que leyeron desde sus lugares; ninguno de ellos se levantó para hacerlo. Dentro de esta actividad, el intendente y el [profesor](#) de [educación física](#) interrumpieron la clase, a considerar que de hecho ni siquiera se notó, puesto que los niños tenían un gran alboroto. Los niños no leían, gritaban; no se sabía quien hablaba y quien no, todos dialogaban a la vez y la maestra no les llamaba la [atención](#), sólo los ignoraba.

Cuando finalizaron, la maestra les pidió que elaboraran en sus cuadernos cualesquiera de las coplas populares ya vistas. Todos los niños lo hicieron, pero no hubo una explicación por parte de la maestra, no había mucha [motivación](#) y todo seguía en desorden, todos hablaban, gritaban, jugaban, pero no prestaban atención ni [interés](#) a lo que la maestra decía. Ella iba nombrando a los niños para que leyeran lo que habían hecho. Gracias a esta actividad, nos pudimos dar cuenta de que estos niños cuentan con una gran imaginación.

El desorden en el aula proseguía, no había compostura ni en el [desarrollo](#) de las actividades, hubo un momento en que no sabíamos que era lo que se estaba haciendo.

Se observó que la mayoría eran niños y la minoría niñas, las cuales se comportaban de una manera más tranquila.

Seis niños salieron a ensayar la escolta y dos niños el coro del himno nacional. La maestra no es respetada, ella habla y dice pero los niños la ignoran, no en su totalidad, pero no deja de haber falta de [respeto](#) puesto que en ningún momento guardaron silencio, ni porque la maestra hablaba o algún compañero leía.

A las 9:24 a.m. concluyeron con el área de [español](#), iniciaron [ciencias](#) naturales a las 9:33 a.m. La maestra pidió la tarea y nadie la hizo. Realizaron la [lectura](#) del [libro](#) y al termino de ello pidió que hiciesen equipos de 5 para después exponerlo al grupo. A cada equipo se les proporcionó hojas rotafolio y marcadores para la elaboración de las láminas que utilizarían, el tema a exponer fue: ¿Cómo mejorar el medio ambiente?

De nueva cuenta los niños trabajaban de una manera desordenada, ponían muchos pretextos para realizar [el trabajo](#). Varios de ellos comenzaron a decir que tenían hambre, le pedían a la maestra (o más bien casi exigían) los dejase salir a tomar un refrigerio, en ultimas [cuentas](#), la maestra terminó por acceder.

Al salir, sólo cuatro alumnos se quedaron dentro del aula charlando con la profesora. Lo que decían, no tenía relación alguna con el tema a exponer, por el contrario, hablaban sobre un pequeño baile que se había realizado en el pueblo.

Cuando los niños regresaron de comer, Karla preguntó a la maestra si ya era la hora del recreo. Ella comentó que la [dirección](#) implementa un desayuno escolar a la hora que los niños lo requieran. Karla volvió a preguntar ahora que si esto no afectaba la clase, ante lo que la maestra dijo que no, que los alumnos interrumpen más si no salen a comer.

Después de comer sus respectivos desayunos, los niños prosiguieron sus actividades, aunque en realidad, por el desorden no hacían casi nada. A los pocos minutos sonó la campana para salir al recreo, eran exactamente las 10:30 a.m. Nosotras salimos a desayunar.

El receso concluyó a las 11:00 a.m., todos los niños entraron al aula; algunos peleando, otros gritando, empujándose, faltándose al respeto, etc. Todas estas [actitudes](#) se notaban primordialmente en algunos niños, las niñas eran más tranquilas.

Cuando la maestra pidió que pasaran a exponer, dos equipos aún no habían acabado, puesto que en su desorganización perdieron el tiempo.

El equipo de las niñas inició la [exposición](#), y así sucesivamente pasaron los demás equipos. Estos niños aún no saben exponer de una manera correcta, o por lo menos no de la manera que se espera expongan un tema los alumnos de sexto grado. A ninguno se le entendía lo que decían, hablaban en un tono de voz muy bajo, sólo leían lo que estaba anotado; no hubo ningún comentario, no hubo preguntas por parte de nadie, ni de la maestra. Todos estaban ocupados, cada quien en sus asuntos, hablaban todos a la vez, gritaban y los niños de un equipo jugaban a los pulsos, no se vió la [autoridad](#) de la maestra. Terminaron de exponer a las 11:54 a.m.

Cuando todos los equipos pasaron, parecía que la profesora quería retomar el tema sacando una conclusión, pero nadie escuchaba lo que decía. Después pidió guardaran silencio y dió un breve comentario sobre el tema y después de ello les habló sobre el examen que tendrían al día siguiente, sugirió que estudiaran mucho.

A continuación iniciaron con la siguiente clase: [matemáticas](#), la lección 34 "un candado muy [seguro](#)". Les pidió que realizaran un [diagrama](#) de árbol. Como los niños no sabían que era tal cosa, la maestra se vio en la necesidad de explicarles qué era, cómo se hacía y para qué les servía, sin

embargo su explicación fue muy efímera, un tanto trivial. Al principio se confundió un poco, pero parece que supo sacar el tema, más sin embargo, no estamos seguras de que los niños hayan entendido del todo.

Como todas las clases que estuvieron estudiando este día eran un repaso para los próximos exámenes, la profesora no les comisionó tarea alguna a los alumnos.

Las clases concluyeron a la 1:15 p.m. al término de éstas, todos los niños salieron desorganizadamente y el aula permaneció completamente sucia y desordenada.

Día 2- Enero 13 del 2004

8:00 a.m. la maestra dividió al grupo para la resolución del examen, una mitad dentro y la otra fuera, para una mejor disposición a la hora de ejecutarlo. Parecía ser que se mostraban un poco más tranquilos, quizá por la presencia del examen.

En el momento en que todos terminaron el examen, la maestra le pidió a uno de sus alumnos (Iván), que escribiera las partes de la división, mientras Iván escribía en el pizarrón; todos los demás hablaban, se acomodaban en sus respectivos lugares, pero sin orden.

La maestra dijo que anotaran las partes de una división para el examen de matemáticas. Algunos escucharon, otros no; había [ruido](#), pero menos que el día anterior. La maestra a las 9:15 a.m. pidió que sacaran su libro de español y resolvieran la lección sobre los adjetivos, les dio algunos ejemplos.

Supusimos que fue un tema ya conocido por los alumnos, pues no les dio una buena explicación del tema. Pidió que se organizaran por equipos y que realizaran 5 oraciones utilizando adjetivos. Cada equipo tendría que hacer cinco diferentes. A un equipo le tocó de [animales](#), a otro de objetos del salón de clases, etc.

Cuando terminaron el ejercicio los leyeron, los intercambiaron combinando los adjetivos. Al término de ello, comenzaron la lectura de "el leve Pedro", fue pasando niño por niño. Guardaron silencio, algo que nos extrañó. Sé vio la autoridad del docente sobre su grupo. Estuvieron tranquilos, sin gritos.

Salieron a tomar su refrigerio a las 10:15 a.m. todos los niños salieron, regresaron al salón faltando 5 min. Para salir al recreo. Sonó la campana a las 10:30 a.m. y concluyó el recreo a las 10:45 a.m.

Entraron y comenzaron a repasar conversiones de pulgadas, yardas, metros y millas. La maestra sólo les hacía un recordatorio del tema. Uno de los niños, parece ser se llamaba Michael, dijo que no podía hacer las conversiones porque no había traído su calculadora; ante esto la maestra le pidió hiciese la operación de forma [manual](#) en el pizarrón. Mientras rectificaban la operación los demás niños seguían con su desorden, parece ser que sólo 4 niños trabajaban con la actividad.

Hubo un niño que no entendía el tema, la profesora pidió que entonces pasara al pizarrón para aclarar sus dudas; el niño hizo caso omiso a lo que la maestra le pidió, ella le llamó la atención, pero no lo pudo hacer pasar.

A las 11:30 a.m. los niños salieron a hacer [deportes](#), con el maestro de [educación física](#).

Parece ser que a los niños les agrada hacer deportes, de hecho consideramos que ante el ambiente en el que se encuentran en el salón de clases, un ambiente desordenado, un tanto hostil, no adecuado para el [aprendizaje](#).

Mientras hacían deportes se divertían jugando, de hecho hasta Carolina participó junto con ellos, mientras yo los observaba y Karla conversaba con la profesora.

Al finalizar las actividades deportivas, la maestra pidió dieran conclusión a sus actividades pendientes de matemáticas. La profesora salió por un momento; mientras, ningún niño hizo lo que la profesora solicitó. Al volver, la maestra, sin revisar el ejercicio anterior y sin cerciorarse de que los niños hayan entendido, se pasó de un momento a otro a la clase de ciencias naturales en la lección 9; en sí lo que hicieron fue un pequeño repaso para el próximo examen.

En esos momentos la profesora estaba a cargo de la escolta de la escuela, así que hacía dos cosas a la vez. En la clase se formaron equipos por mesas para realizar un ejercicio de acuerdo a las [instituciones](#) sociales que existen en nuestro país; sólo un equipo trabajaba y ese era el de las niñas.

Presentaremos a continuación las condiciones en el aula durante un momento determinado en la clase de ciencias naturales:

- Una niña jugando con la silla de la profesora.
- Un niño en el [suelo](#).
- Uno de los equipos juegan "pulsos".
- Unas niñas y niños discutiendo.
- Un niño juega muy entretenidamente con una arañita verde de [plástico](#).
- Un niño más haciendo ruido con la mesa.
- Una niña rayando el pizarrón. Parece ser la misma niña que jugaba con la silla.
- Un niño arriba de una silla.
- Agua tirada en el piso, así como también: dos lápices, una regla, las mochilas, una botella con una determinada porción de soda, una silla, algunas envolturas de caramelos y otro niño.
- Sólo 3 niñas hablan sobre el tema.

Todo esto pasaba mientras la maestra hablaba. Y en vista de que ningún niño prestaba interés por la actividad, la profesora decidió dejarlo como tarea para semana próxima y con todo esto da por concluida la clase.

Todos los alumnos, salieron de forma desordenada, más antes habían colocados sus respectivas sillas sobre sus mesas, parece ser que tienen esa costumbre siempre al salir.

Dimensión ecológica

- Salón iluminado, amplio y ventilado
- 6 ventanas
- 4 ventiladores de pedestal
- 7 mesas con capacidad para 4 niños c/u
- mesas pequeñas
- 28 sillas de madera
- Un escritorio
- Una silla de oficina
- 2 pizarrones verdes
- 1 rotafolio de madera
- Un armario donde se guardan los materiales didácticos
- Un globo terráqueo
- Un galón para agua
- calendarios
- 1 horario de clases
- 1 mapa de pared mundial
- 1 mapa del país

Al observar el ambiente logramos darnos cuenta de que el lugar no es el adecuado para el óptimo aprendizaje de los niños, a pesar de que físicamente el aula está bien iluminada y ventilada. Los factores que consideramos son los siguientes:

- a. La completa desorganización en el grupo
- b. La falta de [control](#) por parte de la profesora
- c. No hay biblioteca
- d. Los niños tienen poco acceso a materiales didácticos

Al hacerle unas preguntas, no formales a la profesora, ésta nos dijo que sólo suplía el puesto de la que en realidad es la profesora de este grupo. Nos dijo que le era difícil controlar al grupo, puesto que los niños saben cuál es su papel en el plantel, y que por tal motivo hacen caso omiso a sus órdenes.

Su comentario, sin embargo puede ser una excusa a su falta de control. El [carácter](#) que observamos en esta profesora, es un carácter sereno, no adecuado para el grupo dinámico al que se pretende educar.

Dimensión Social

Al revisar el ambiente social en el que se encuentra el grupo, pudimos darnos cuenta de la [interacción](#) que existe entre: maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno. Tal interacción resulta inconveniente en el ambiente social que se percibe. A continuación damos a mencionar los aspectos que logramos observar en el ambiente social:

A-Entre alumno-maestro

1. Entre alumnos
 - b. Falta de respeto:
 - c. Desorganización en las actividades
 - d. Indisciplina

En términos generales y de esta observación nos pudimos dar cuenta de las necesidades que tienen y sobre todo los conocimientos que están adquiriendo en este grupo, que no están totalmente centrados para [poder](#) dar un paso más como es el nivel secundario. Pero todo esto conlleva porque no hay una buena [organización](#), y sobre todo que la maestra no implementa ningún [método](#) didáctico, técnicas, etc, cabe mencionar que el ambiente social no es agradable.

Dimensión cultural

- a. Antes de salir del aula, todos colocan sus respectivas sillas en las mesas.
- b. No siempre cumplen con sus tareas
- c. Es un grupo poco reflexivo
- d. Algunas veces llegan a ser participativos
- e. No existen métodos didácticos
- f. Técnicas didácticas observadas:

- Exposiciones

Técnicas didácticas utilizadas:

- Debates
- Maquetas
- Collage
- Exposiciones
- a. Materiales y recursos didácticos:
 - Papel de rotafolio
 - Marcadores

FUENTE: WIKIPEDIA

MODELO DE PROPUESTA DIDACTICA (MATERIAL PARA PRÁCTICA III Y IV)

Institución:

Docente Titular:

Practicantes / Residentes: (pareja pedagógica)

Espacio curricular:

Curso:

Sección:

Turno:

Tiempo de duración: 8 clases: 6 de contenidos, 1 de repaso y 1 de evaluación.

Desde:

Hasta:

Nombre de la propuesta: Debe ser creativo y estar relacionado con los contenidos.

Fundamentación: Mencionando el enfoque disciplinar en el marco de la propuesta, realizando orientaciones básicas acerca del tratamiento de los contenidos y una breve caracterización del desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los alumnos.

Propósitos Generales u Objetivos Generales de la propuesta (uno o dos)

Contenidos: Detallar los contenidos a desarrollar, tener en cuenta los procedimentales en el caso que estén expresados en el diseño curricular de secundaria.

Clases de enseñanza: Primer o segundo cuatrimestre 6 clases de 40 y 80 minutos (según sea el caso)

Clase N°:

Fecha:

Tema: de esa clase. Puede o no ser el título que los alumnos escribirán en sus carpetas.

Objetivos específicos: son los objetivos a lograr en cada clase, no más de dos, deben ser específicos.

Tiempo: 40 u 80 minutos.

Actividades: **de inicio, desarrollo, de fijación y de cierre.** En todas las clases deben estar cada uno de estos momentos. Se debe incluir por escrito la gestión de la clase (incluyendo el manejo de la carpeta de los alumnos, las preguntas que harán en clase) el marco teórico desarrollado en un anexo. Los ejercicios y las actividades deberán estar resueltas.

Estrategias de enseñanza: deben ser variadas.

Recursos humanos y materiales.

Evaluación con actividades integradoras: Breve caracterización del concepto de evaluación que se sustenta. Criterios e indicadores de la evaluación.

Clase de repaso: una clase de 80 minutos, considerando lo que se va a evaluar.

Clase de evaluación: Estableciendo los indicadores.

Recursos.

Bibliografía del docente: citar la bibliografía como está expresada en los diseños.

Bibliografía del alumno: citar la bibliografía como está expresada en los diseños.

Web grafía.

Firma y aclaración de los alumnos.

Firma y sello del Profesor de la Práctica y/o Residencia y de la Autoridad de la escuela asociada.

MATERIAL PARA PRACTICA IV- RESIDENCIA

Observar, registrar, teorizar.

La complejidad del registro de observación de clases

La observación de clases es una actividad compleja. Por un lado, porque desde el momento mismo de disponerse a observar voluntariamente y con un objetivo, se activan conocimientos previos, prejuicios, ideas, creencias, etc., que incidirán en lo que veamos y en lo que dejemos de ver. Concretamente, no se puede ver “todo”, y lo que se ve, inevitablemente se ve desde algún lugar, desde una cierta perspectiva.

Pero no acaba aquí la complejidad. Cuando los alumnos de las carreras docentes van a hacer sus observaciones (o cuando nosotros mismos observamos a nuestros alumnos), elaboramos un registro de lo observado. ¿Qué mediaciones existen entre la observación y la escritura? Suele ocurrir que de lo que uno observa surge una narración. Pero la narración es una tecnología, no es el modo natural en que se organizan los hechos. Es más, somos nosotros quienes los organizamos, los relacionamos, los ponemos en tensión al estructurarlos en una secuencia narrativa. La narración es una modalidad de pensamiento, un modo de entender y organizar la realidad; es inherente a la cultura del hombre porque permite la experiencia de sí, pero también a las realidades que pretendemos conocer, en nuestro caso, la cultura pedagógica. Dice Jorge Larrosa.

Para mostrar la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí tendremos que focalizar la atención en la forma compleja, variable, contingente, a veces contradictoria de los dispositivos pedagógicos. No hay lugar pues para los universales antropológicos. Ni tampoco para ocultar el carácter constitutivo, y no meramente mediador de la pedagogía. Lo que sea el ser humano en tanto mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina¹

Si bien Jorge Larrosa se refiere en este fragmento y otros a la narración autobiográfica y a la experiencia de sí, consideramos que son valiosos para comprender el modo en que se narra a otros y sus actividades, intervenciones, interpretaciones, etc.

La etnografía nos aporta elementos muy valiosos para poder realizar observaciones y registros que den cuenta de la complejidad de la acción pedagógica en nuestro trabajo. Sobre todo, porque incorpora la mirada del otro, del que es observado, y permite que en el encuentro de ambas miradas (y ambas palabras) surjan nuevos sentidos, relaciones, recorridos, que antes no hubieran sido percibidos. Y que surja, probablemente, el conflicto, dado que cada quien mira interesadamente, juzga a pesar de sí mismo, considera lo que ve “una realidad”:

Desde una posición de objetividad y científicidad se justifica que quien investiga puede otorgarse el derecho a hacer valoraciones, análisis categóricos e irrefutables, y juicios sobre lo que está bien y lo que está mal, o describir lo que es y lo que no es de la realidad social investigada.²

Aunque de todos modos, la narración también intenta generar la idea que expresa C. Geertz:

Los etnógrafos necesitan convencernos no sólo que verdaderamente han estado ‘allá, sino que de haber estado nosotros allí hubiésemos visto lo que ellos y ellas vieron, sentido lo que sintieron y concluido lo que concluyeron’³

Sin embargo, como lo explica Jerome Bruner, se trata de la diferencia entre dos modos de discurso muy fuertes en nuestra cultura: el científico argumentativo y el narrativo, cada uno con su propia lógica e intencionalidad:

Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. (...) Además esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. (...) En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud.⁴

En ese sentido, resulta de enorme valor la experiencia realizada en clase, de observar, registrar, analizar. De algún modo, uno espera que, más allá de las diferencias, los registros coincidan casi por completo, porque todo estamos mirando *lo mismo*. Pero no es así. Consignar aquellos datos que iban surgiendo de los apuntes, ponerlos en relación con otros, integrarlos en una lista (que ya le da un sentido) da cuenta de que las atenciones estaban dirigidas a objetos diferentes, que las preguntas no se responden del mismo modo (que no hay *una* respuesta), que nombramos las cosas de modo distinto, que miramos distinto, que somos distintos. Como dice Elena Achilli:

Ese espacio donde es posible realizar un proceso en el que se articulan y “juegan” resignificándose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos de determinado nivel de lo escolar.⁵

Si ese era el punto de partida, cuánto más complejo fue poner esos datos en articulación con conceptos, con aparatos teóricos que, inevitablemente, estaban funcionando ya desde la observación.

Los saberes de los docentes son heterogéneos y están insertos en un determinado contexto que los regula, y por su relación fuerte con los valores, creencias e ideología, asume una fuerte carga de normatividad. Normatividad que, como indica Elena Achilli, se carga de un fuerte pragmatismo⁶.

Posiblemente sea ese mismo pragmatismo el que hace sentir a los alumnos que están realizando sus primeras prácticas o residencias docentes que las reflexiones realizadas en las clases “no les sirven”, que “no hay recetas” y que se sienten solos a la hora de estar en el aula. Es que la reflexión no ha alcanzado el nivel más general que les permita pensar una problemática y no un caso determinado, no han podido ir de la observación a la narración (con todos los cambios epistemológicos que implica este paso) y de ésta a la articulación teórica. No han podido poner en tensión sus propios saberes con los de los docentes que observaron porque no lograron el nivel de comprensión que surge de poner en contacto dos modos distintos de interpretar los hechos, atribuirles sentido, cargarlos de intencionalidad. La observación y la narración de lo observado ponen en contacto, en relación y en tensión dos subjetividades que se encuentran, dialogan, enarmonizan o desacuerdan, pero siempre de a dos.

No han superado la dicotomía “está bien/está mal” y los desconcierta que, cuando aplican algo que creen correcto, no funciona en el aula, porque *se produce un pasaje de lo particular a lo general sin mediación alguna⁷*, es decir se establece una regla de lo que es un caso particular sin mediación de la teoría.

Por ello, se impone que, a partir de las narraciones elaboradas durante las observaciones, continúe un proceso de articulación de los conceptos que aparecen como naturales, u objetos dados (la clase,

el contenido, la actividad, la evaluación) con los saberes teóricos que se presuponen y entran en juego sin que esto sea consciente.

La narración, si bien busca verosimilitud, tal como dijimos al citar a Bruner, no puede pretender pasar por ser un reflejo de la realidad. No podemos registrarlo todo, y aquello que no es registrado también está diciendo algo acerca de la observación.

Es por ello que la observación por sí sola no es suficiente, debe estar acompañada por otro tipo de estrategias que permitan completar, comprender, confrontar lo observado: el análisis de documentos tales como libros de temas y cuadernos de alumnos, entrevistas con los docentes antes y después de la clase observada, que permita la multirreferencialidad de la que habla Jacques Ardoino, como convergencia contextualizada local, institucional, regionalmente.

Suele ocurrir que las miradas sobre las prácticas tiendan a ser homogeneizantes, ya que están contaminadas de idealizaciones que provienen de los procesos de formación. Es por ello, que resulta más productivo trabajar con la teoría después de las observaciones, rastreando los presupuestos teóricos y la ideología subyacente en lo registrado. La lógica narrativa no escapa a estas consideraciones, ya que la forma no es ajena al contenido, sino que esa narración es materia estructurada, o estructura materializada.

Todos elaboramos registros desde la teoría y construye “cedazos” por donde filtra la información, que provienen de la propia escolarización y de la formación de profesorado. Pero no menor es la carga pragmática que se impone a la observación y a la práctica del futuro docente; pragmatismo en el sentido en que –en su generalidad– está orientado a la realización o resolución de su práctica. Esta ligazón con lo empírico lo lleva a un tipo de reflexión utilitaria que le resta libertad para la elaboración de articulaciones y conexiones más generales⁸.

La cuestión metodológica es una fuerte impronta que marca el objetivo de la observación y los registros. Sobre esta cuestión se debería trabajar, pensando que la acción no está despojada de teoría, y que las más naturalizadas son las más cargadas ideológicamente.

La didáctica no puede pensarse sin lo metodológico, sin una dimensión técnica. Sin embargo esta dimensión no debe entenderse como instrumental. Y lo metodológico está en estrecha relación dialéctica con el contenido que se enseña, no está nunca descontextualizado o prefigurado de antemano:

Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superarla postura instrumentalista en relación al método⁹.

Lo metodológico se construye en la medida en que es posible una reflexión acerca del contenido y del contexto en que se enseña. Díaz Barriga indica que *el método implica “una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)”¹⁰*. El objeto de conocimiento imprime una lógica que se relaciona con su construcción. En el caso de las clases de Lengua, por ejemplo, la noción de Lengua ya determina una didáctica del campo. No es lo mismo hablar de Lengua que de lenguaje, o de discurso. El objeto, que proviene de un campo de saber, exige desde el principio una serie de determinaciones didácticas metodológicas. Pero esa didáctica debe adecuarse además al sujeto que aprende, a los modos en que ese sujeto puede apropiarse del conocimiento.

Es por ello que nuestra propuesta, sustentada en la de los autores que hemos mencionado, es la de incorporar una visión multirreferencial y la perspectiva etnográfica en los registros de clases de los alumnos que están realizando sus observaciones para las prácticas y residencias, así como una discusión teórica fuerte que lleve luego a conceptualizar lo más naturalizado y a pensar los contenidos desarrollados y el método empleado en una misma dimensión coherente, para de esta manera desestructurar la fuerte idea de lo valorativo en lo que se ve, la necesidad de ver el método como una receta y al otro como parte de una lógica que puede ser integrada al propio discurso, en el seno de una narrativa que recupere sentidos, ideologías y presupuestos teóricos.

Bibliografía

- Achilli, E., *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*, CRICSO, Rosario, 1990.
- Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 2004.
- Camilloni, A y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires, 1996.
- Diker G. y Terigi F., *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Edelstein G. y Coria A., *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente*, Laertes, Barcelona, 1995.
- Larrosa, J. et al., K. *Escuela, poder y subjetivación*, La piqueta, Madrid, 1995.
- Rockwell, E., *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, DIE. CINVESTAV. IPN, México, 1987.
- Rockell, E. y Mercado R., *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE. CINVESTAV. IPN, México, 1986

MATERIAL DE LECTURA SOBRE USO DEL PORFOLIO (MATERIAL PRACTICA Y RESIDENCIA)

Portafolios

Un portafolio es una colección de documentos del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros.

El portafolio es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, permite ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación.

Cómo se aplica:

El estudiante puede participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, de los contenidos para juzgar sus méritos y de la evidencia de la auto-reflexión.

Los portafolios permiten al alumno participar en la evaluación de su propio trabajo. Al profesor le permiten elaborar un registro sobre el progreso del estudiante y le da bases para evaluar la calidad de su trabajo o de su desempeño en general. Existen distintos tipos de Portafolios de acuerdo al soporte material que utilizan (electrónicos o físicos, estos son carpetas de argollas) y conforme a su contenido:

Los portafolios de habilidades

Los estudiantes necesitan ser guiados para que puedan progresar en el desarrollo de sus herramientas personales. Cuando el alumno inicia su portafolio al comienzo de la licenciatura, al finalizar sus estudios, podrá observar en forma completa cómo contribuyó su educación en su formación y reconocer las destrezas que ha desarrollado.

El Portafolios se divide en áreas de capacidades. Los estudiantes insertan en las diferentes secciones los documentos que demuestren el desarrollo de capacidades y destrezas específicas.

Portafolios para desarrollar el currículum personal o historia de vida.

Por lo general cuando terminan sus estudios, los alumnos no advierten las habilidades que desarrollaron. Obtienen un documento con su historia académica que muestra los cursos tomados y las calificaciones recibidas. Conocen las actividades extracurriculares en que han participado, pero no pueden traducir esta información a las necesidades con que se van a encontrar en su vida profesional.

Los portafolios ayudan a los alumnos a identificar las capacidades que han desarrollado y los aprendizajes que han construido y cómo pueden utilizarlos; a reconocer los que son significativos y en un futuro los capacita para mostrarlas en forma ordenada al solicitar empleo en el mundo laboral.

Un portafolio completo puede incluir numerosas constancias escolares: bitácora personal, reconocimientos, ejemplos del trabajo escolar; currículum personal, que incluya los cursos tomados y sus resultados en cometido o desempeños, que se comparan con las calificaciones recibidas en el transcurso del curso; evidencia de su capacidad académica, por ejemplo incluyendo una carta de recomendación de un profesor,



etc. El portafolio podrá organizarse de la misma manera en que presentará los documentos al enfrentarse al mercado de trabajo.

Portafolios para una materia

Las secciones que dividen los portafolios son los temas en que se dividen las materias, de esta manera los alumnos podrán tener presente cómo van construyendo sus aprendizajes. Con el apoyo del profesor, los estudiantes podrán determinar qué materiales y actividades deberán ser incluidos en los portafolios.

Ventajas:

- Promueven la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Propician que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Proveen la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Proveen información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores pueden examinar sus destrezas.
- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante.
- Promueven la autoevaluación y control del aprendizaje.
- Permiten seleccionar a alumnos hacia programas especiales.
- Permiten una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.
- Permiten tener una alternativa para dar calificaciones y exámenes estandarizados.
- Proveen una estructura de larga duración.
- Transfieren la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno.

Desventajas:

- Exige que el profesor y el estudiante le dediquen mucho tiempo.
- Requieren refinamiento del proceso de evaluación.
- La posibilidad de generalizar los resultados es limitada.
- Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento por lo que conviene que sean usados combinado con otro tipo de instrumentos de evaluación.
- Puede prestarse a diversas prácticas deshonestas de los alumnos (copia, plagio, etc.) por elaborarse fuera del

aula.

Sugerencias:

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer los criterios de evaluación y evaluar el contenido.
- Comunicar estos resultados a los estudiantes.
- Es fundamental programar un tiempo para evaluar.
- Los alumnos requieren explicaciones claras para elaborar sus portafolios.
- Requiere que se use como técnicas auxiliares la rúbrica o la escala de apreciación.

¿Qué deben incluir los portafolios?

Los portafolios son un medio para llegar a un fin y no un fin en sí mismos. Lo importante es definir el objetivo del portafolio, de esto depende que se haga una evaluación eficaz.

Propósito

Como docente es posible hacerse algunas preguntas para definir el propósito: ¿Cuál es mi visión de logro para mis estudiantes? ¿Qué se debe incluir en un portafolio? ¿Cuándo? ¿Cómo deberá verse? ¿Qué preguntas debe responder el estudiante sobre los agregados seleccionados? ¿Qué preguntas debe hacer el estudiante? ¿Qué preguntas debe hacer el profesor? ¿Quién más debe estar involucrado en la evaluación del portafolio: otros estudiantes, otros profesores, algunos expertos? Respondiendo a estas preguntas se puede definir el propósito.

Evidencias

Cada evidencia debe organizarse para demostrar su evolución hacia la meta propuesta. Los tipos de evidencias pueden ser:

Armazón: Documentos del trabajo normal de grupo, desde actividades de clase hasta trabajos.

Realizados por iniciativa propia.

Reproducciones: Incluyen hechos que normalmente no se recogen, por ejemplo, grabación de un invitado o algún experto en el área.

Testimonios: Documentos sobre el trabajo del estudiante preparado por otras personas, por ejemplo,

comentarios llevados a cabo por personas involucradas en el proceso formativo del estudiante.

Reflexiones del profesor: Producciones elaboradas por el estudiante, en donde éste explícita las metas del portafolio, incluye las reflexiones que lleva a cabo mientras lo elabora, se organiza o se evalúa el portafolio. Los documentos deben ir acompañados por breves informes que expliquen qué son, por qué se agregaron y de qué son evidencia.

Evidencia de un cambio conceptual. Identificando las pistas de los cambios en las concepciones del alumno sobre las ideas que se han visto en clase. ¿Cuándo ocurrieron los cambios? ¿A qué atribuyes estos cambios? ¿Qué hiciste para que ocurrieran?

Evidencia de crecimiento o desarrollo. Son una serie de trabajos que se guardan ordenados de tal manera que permitan observar la secuencia del aprendizaje. ¿Qué aprendiste? ¿Cómo?

Evidencia de reflexión. El alumno puede hacerse una secuencia de preguntas: ¿En qué son similares o diferentes? ¿Cómo se alteró mi percepción? ¿Cómo cambió mi comprensión?

Evidencia de toma de decisiones. Se presenta un ejemplo que demuestre la capacidad del alumno para advertir los factores que influyen en las decisiones que realiza. ¿Qué factores discutiste o pensaste? ¿Qué más necesitas saber para tomar diferentes decisiones? ¿Qué información requieres para apoyar las que ya realizaste?

Evidencia de crecimiento personal y comprensión, en donde el alumno se pregunte ¿Qué más sé? ¿Por qué? ¿Cómo?

Tipos de portafolios

Portafolio tipo vitrina: Contiene evidencia limitada. Útil en laboratorios. Por ejemplo mostrar el mejor trabajo, el trabajo mejorado, el peor trabajo, el trabajo preferido. Los anexos pueden ser tareas, exámenes, trabajo creativo.

Portafolio de cotejo: Número predeterminado de anexos. El estudiante elige entre varias tareas una que deba completar. Por ejemplo, en lugar de solicitar 12 problemas en cada inciso, el estudiante puede reemplazar unos problemas por artículos en que haya realizado un análisis o reportes de lecturas, etc. también pueden ser exámenes y pruebas. Ejemplo: al alumno se le solicitó documentar su portafolio con diez problemas bien trabajados, dos resúmenes realizados bajo criterios específicos, un artículo, dos reportes, dos exámenes en los que anexe sus reflexiones.

Portafolios de formato abierto: Permiten advertir el nivel de aprovechamiento; pueden contener lo que los alumnos consideren como evidencia de aprendizaje. Pueden agregar reportes de museos, películas de acuerdo con el tema, etc., problemas o tareas que el alumno haya realizado, análisis de la necesidad de construir un parque en su comunidad, análisis de proyectos de los candidatos presidenciales, etc. Estos son más difíciles de elaborar y de evaluar.

FUENTE: WIKIPEDIA

Porfolio o carpeta persona: instrumento que permitir sistematizar experiencias vivenciadas durante el proceso formativo. Se podrán incluir:

- Producciones elaboradas a partir del trabajo compartido en los encuentros de los Talleres semanales.

- Producciones de las alumnas tanto grupales como individuales.
- Planificaciones individuales de secuencias de actividades
- Notas personales acerca de, por ejemplo, lecturas individuales, comentarios de las reuniones, síntesis de conclusiones grupales, alternativas a los ejemplos.
- Registros o crónicas de la implementación de alguna o algunas actividades.
- Análisis de lo acontecido durante la implementación de las actividades propuestas en los ejemplos que incluyan reflexiones, dudas, revisiones, evaluación del proceso contemplando lo registrado o lo recordado de la experiencia.
- Revisiones de las planificaciones realizadas luego de la implementación de las actividades.
- Evaluación final personal que incluya reflexiones de orden general acerca de las prácticas de enseñanza.

Las producciones de las alumnas podrán incluir, entre otras:

- Libretas de campo
- Registros en cuadros de doble o simple entrada
- Entrevistas y sistematización de información
- Planos elaborados en función de la visita
- Fichas
- Textos breves a partir de la lectura de imágenes o de la sistematización de los datos consignados en los cuadros.

Los registros de clases



OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre la producción y uso de registros de clases como herramientas de aprendizaje
- Identificar algunas cuestiones que hacen al registro más fiel de las situaciones

AUTO-REGISTROS:

- En los diarios de campo se incluyen los auto-registros:
- Son documentos que expresan una reflexión metacognitiva sobre lo sucedido en la clase, una mirada retrospectiva y puede incluir una descripción de los hechos *desde la perspectiva del propio actor*.

REGISTROS DE CLASES: (tres primeras semanas de observación)

- Se refiere a un documento en el que se detalla sistemática y lo más minuciosamente posible lo sucedido y dicho en una clase y no podría ser realizado por el propio practicante. Si puede ser realizado por un compañero, un docente, etc.
- permite objetivar el propio desempeño convirtiéndolo en objeto de estudio y así mejorar la propia práctica
- Permite volver sobre lo hecho efectivamente y no sobre el recuerdo que siempre está teñido de la propia intencionalidad y subjetividad del practicante.
- confrontando marcos teóricos específicos y evidencias extraídas del propio registro, posibilitando el aprendizaje sobre la gestión de una clase y el rol del docente para lograr el verdadero trabajo de los alumnos.
- su alcance varía dependiendo de cuál es el eje de lo registrado. Un objetivo puede ser analizar el modo de construcción del conocimiento en el aula.
- nos proporciona información directa de los alumnos: personalidad, comportamiento grupal, su proceso de aprendizaje, sus actitudes y problemáticas, la relación con el docente, el trabajo que realizan.
- transcribir los diálogos a papel para su consideración más detallada. Fuente de evidencias para el análisis.

TIENEN QUE CONTESTAR A CUATRO CUESTIONAMIENTOS INICIALES

- 1. ¿Describen y no evalúan o interpretan?
- 2. ¿Rescatan diálogos?
- 3. ¿Señalan acciones?
- 4. ¿Hacen un "retrato" del evento?

TENER EN CUENTA:

A. La ubicación, condiciones en las que se realiza, el grupo del que se trata, la asignatura, la fecha, el nombre del docente, el nombre de la escuela, el nivel, el número de participantes, el periodo de tiempo que abarca la sesión, los propósitos, un croquis con la distribución de los participantes, etcétera.

B. Los hechos de la práctica que den cuenta de las acciones que se van presentando en las sesiones de clase. Es importante recuperar los diálogos y las acciones, o sea, darle un contexto a lo que se dice. Una transcripción "en plano" sin señalar los movimientos de los participantes, no permite entender el evento completo. Conviene señalar también los tiempos en los que se realizan las actividades (escribir de cuando en cuando la hora), los

silencios, los murmullos, las discusiones (cuando hablan varios a la vez), los contenidos de los carteles o los esquemas que se hagan durante la sesión y lo que se escriba en el pizarrón.

C. Reflexión o comentarios que se pueden generar una vez que se ha terminado de elaborar el registro.

SIMBOLOGÍA:

- " " Registro verbal, textual, de lo registrado (durante entrevista/ observación) o de fragmentos de transcripción de grabación.
- ' ' Registro verbal aproximado, registrado en notas de campo (durante o inmediatamente después de la entrevista o la observación).
- // Conductas no verbales o información del contexto paralelo al discurso. () Interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes, posibles significados, dentro del contexto de la observación.
- ... Verbal no registrado o que no se recuerda. También verbal que no se transcribe.
Ma: Maestra Mo: Maestro Ao: Alumno Aa: Alumna Aos: Alumnos (todos) A Aos:
Algunos alumnos Dir: Director/a

EL REGISTRO AMPLIADO:

Se presenta en un formato de dos columnas. En la primera se anotan los hechos y en la segunda se hace el trabajo de análisis e interpretación. Se puede utilizar el siguiente cuadro:

HECHOS	ANÁLISIS E INTERPRETACION ¿Qué ESTA SUCEDIENDO?

FUENTE: WIKIPEDIA

MATERIAL PARA PRACTICA III, IV, DIDACTICA GENERAL Y DIDACTICAS ESPECIALES

Ficha de Cátedra: Didáctica General

Compilación: Prof. Gabriela Tejerina Sánchez

¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?

En la didáctica podemos comprobar que los estudios y trabajos de investigación se han desarrollados profundamente condicionados por la respuesta explícita u oculta que cada investigador o grupo de investigadores daban a tres tipos básicos de problemas.

La definición del objeto:

La enseñanza como ámbito de estudio científico es relativamente reciente y la ambigüedad e imprecisión en la conceptualización de su objeto de estudio ha condicionado seriamente las investigaciones. Cada investigador trabaja sobre una plataforma conceptual mejor o peor definida más o menos consciente y explícita.

Estos supuestos y creencias definen vagamente o rigurosamente el objeto a investigar determinando tipo de problemas.

El planeamiento epistemológico:

Adquiere peculiar significación en el ámbito de la didáctica (toda vez que la exigencia de conocer y a la vez regular y orientar la práctica para complejizar su estudio científico). Es fácil entender que la didáctica se preocupa es esclarecer la ocurrencia de fenómenos y procesos tanto como de orientar y controlar el desarrollo de la práctica, es decir se preocupa normar y prescribir.

Los procedimientos metodológicos:

No son decisiones autónomas e independientes. Si se conceptualiza la enseñanza de una forma peculiar y se definen las relaciones entre la teoría y la práctica educativa de un modo determinado, las exigencias y procedimientos metodológicos deberán corresponder a aquellas exigencias y definiciones previas. En el campo de la didáctica no son los problemas los que determinan los métodos sino a la inversa. En la investigación sólo se plantean y se trabajan aquellos problemas para lo que disponemos de cobertura metodológica. Carece de significación y relevancia la investigación, tanto en el ámbito de la explicación, como el de la práctica, por su rigor extremo y la obsesión formalista.

La investigación didáctica se realiza desde dos perspectivas:

El enfoque racionalista (positivista, conceptual-empírica, investigación cuantitativa):

Con respecto a la definición del objeto se apoya en una concepción restringida de la enseñanza, la contemplan como la actividad de una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra. Se centra en el análisis de la eficacia docente mediante las formas de comportamiento del mismo (variable proceso) y el rendimiento académico (variable producto). Paradigma proceso-producto (Pérez -Gómez 1982) las consideran tanto las variables mediacionales del alumno como las variables contextuales y situacionales.

El planteamiento epistemológico parte de la afirmación de la unidad del método científico, el método hipotético-deductivo, tanto para las ciencias humanas como para las ciencias de la naturaleza, se apoya en la consideración estática de la realidad y en la concepción de conocimientos científicos como procesos de descubrimiento de las relaciones causales que existen y configuran la realidad.

Los procedimientos metodológicos se apoyan en la aceptación del método de las ciencias naturales como el modo ideal de metodología científica. Ello implica el análisis de los fenómenos observables que son susceptibles de mediación, análisis matemático y control experimental.

El control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables, son los procedimientos básicos que utiliza el enfoque.

Se olvida del carácter situacional que todo proceso educativo en el aula y se generalizan relaciones que frecuentemente solo funcionan en un medio tan específico y controlado como el laboratorio.

El modelo o enfoque hermenéutico (interpretativo, cualitativo):

Con respecto a la definición del objeto, abarca cuanto fenómeno y procesos caracterizan la vida del aula, hacen referencia al comportamiento docente del profesor como a las actividades del alumno individual y colectivamente y a la peculiaridad del contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen intercambios y aprendizajes.

Los significados, razones e intenciones de los individuos ni se observan directamente, ni son susceptibles de cuantificación y análisis matemático, se interpretan y se comprenden.

El planteamiento epistemológico: es totalmente contrario al planteamiento racionalista. Rechazan la concepción unitaria de la naturaleza. El mundo social y cultural, el ámbito de las acciones del hombre no puede conocerse a partir exclusivamente de sus reacciones y manifestaciones observables. Entender cualquier acción humana requiere entender a la intencionalidad, y el significado o interpretación subjetiva del que actúa. El conocimiento no se descubre, se produce y al producirse modifica al productor, que se define en gran medida por su capacidad de conocer, producir y crear.

Afirma la pluralidad de métodos para la comprensión racional de la realidad y la necesidad de desarrollar métodos de investigación propios, específicos y adecuados a las características singulares de la acción humana en la cultura y en la sociedad. La investigación y la teoría no dictan ni prescriben directamente la práctica sino que ofrecen un apoyo instrumental y conceptual para que el individuo se sitúe en el contexto y analice los elementos y relaciones que caracterizan la vida del aula.

Los procedimientos metodológicos: deben acomodarse a los planteamientos y supuestos de la investigación cualitativa.

La observación participativa, el estudio de casos, la investigación en la acción son estrategias metodológicas consecuentes en las propuestas de la investigación cualitativa. El investigador se utiliza así mismo con sus capacidades de análisis y críticas y como instrumento de investigación, es decir, de observación, asociación e interpretación.

Captar la vida compleja y cambiante del aula requiere describir “objetivamente” los procesos y acontecimientos y contrastar el significado e interpretación que los profesores y alumnos asignan a tales acontecimientos. Las grabaciones audiovisuales, la entrevista, los cuestionarios y discusiones abiertas son las técnicas más utilizadas para captar el flujo natural y vivo de los acontecimientos del aula.

Análisis de la posible científicidad de la didáctica

Objeto de estudio:

- Se la relaciona con la pedagogía como parte, una ciencia auxiliar, una disciplina particular. (Lanoyo, Aebli, Tomachervski)
- Como disciplina instrumental o práctica: conjunto de procedimientos, normas, métodos, técnicas para dirigir el aprendizaje. (Nenci, Lanoyo, Ivana Pérez)
- Como disciplina teórica: es la doctrina o teoría de la instrucción y de la enseñanza. (Stocker)
- Es teórica e instrumental a la vez: reconocen a la psicología un claro fundamento para la didáctica, esta deriva los principios de conducción del aprendizaje a partir del conocimiento psicológico del niño y el aprendizaje. (Aebli y Tomachervski)
- Alvez de Matos la separa en dos partes, una de carácter práctico y otro teórico.
- Tomachervski la toma como la elaboración de principios de organización de las clases y la información a los docentes de los métodos y medios materiales.

Esquema conceptual de la didáctica.

El conjunto de términos definidos por una teoría constituye un esquema conceptual.

En la didáctica hay una falta de consenso para definir este conjunto de conceptos, un mismo vocablo alude a diferentes fenómenos o por el contrario distintos términos aluden a un mismo referente. Así utilizamos términos como: métodos, procedimientos, técnicas, estrategias para designar las formas o modos de acción del docente.

Método de investigación en didáctica.

Primeramente se utilizaba el método experimental, presentando diversas dificultades, uno de los más importantes fue asignarle a los resultados un grado exagerado de progreso y al mismo tiempo se subestimó el conocimiento no experimental.

Otro análisis es el que realiza Filloux, considera poco fértil todo planteo que provenga de la práctica pedagógica, porque el pedagogo, sólo cuestiona problemas emergentes de las prácticas mismas y trata de buscar soluciones relevantes para la solución del mismo.

Propone situarse no en el marco de la investigación pedagógica ni de las ciencias pedagógicas, sino en el de las “ciencias de la educación”. Afirma que hay variables que escapan a la óptica del pedagogo.

Si hablamos de investigación fundamentalmente nos referimos a otras ciencias humanas, la pedagogía queda excluida, según Filloux en el campo pedagógico solo puede hablarse de investigación aplicada.

De Landsheere analiza el término “investigación operativa” es el vínculo de unión más eficaz entre el investigador y el maestro. El maestro participa activamente en la solución de dificultades que se le presentan en su práctica docente. Asesorado por especialistas en investigación educacional, el cuerpo docente y directivo de una institución escolar se incorpora activamente a la tarea de búsqueda de soluciones a problemas críticos.

Gibaja expresa la necesidad replantear los métodos de investigación. Se tratan de estudios que no encuadran dentro de la línea de la investigación clásica porque no intenta poner a prueba un conjunto de hipótesis ni generalizar conclusiones.

Por el contrario se centran en la observación y el análisis de los fenómenos interactivos en los contextos particulares en el que naturalmente se dan.

Sugiere los estudios de carácter cualitativos, dirigidos a comprender situaciones singulares o materiales simbólicos, también singular que no buscan establecer generalizaciones válidas para un universo más amplio.

Permite captar la compleja realidad del aula y avanzar en la comprensión de la realidad diaria, concreta en la situación escolar.³

Este enfoque, presenta dificultades, una de ellas es la necesidad de un riguroso entrenamiento y una preparación adecuada en esta forma distinta de indagación de la realidad.

DIDACTICA: es una disciplina de carácter teórico-instrumental centrado en la orientación del proceso de aprendizaje en situaciones escolares (Alicia Vazquez de Aprá)

DIDACTICA: como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-histórico en que se inscriben. Dichas prácticas son llevadas a cabo en contextos determinados y se visualizan en planificaciones, rutinas y tareas.

DIDACTICA: es el conjunto de teorías que explicitan y regulan las prácticas de educación en determinados contextos socio-históricos.

Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica

La vida del aula y los procesos de enseñanza que tiene lugar dentro de ella pueden caracterizarse como un complejo conjunto de variables estables y/o accidentales que interactúan.

Toda investigación asume un enfoque, una perspectiva, una selección que determina el objeto de investigación en función a la importancia relativa de las distintas variables y procesos que ocurren en el aula.

Cinco son los paradigmas que sometemos a revisión dentro de los cuales se han desarrollado distintos y sucesivos modelos.

- El paradigma presagio producto.
- El paradigma proceso producto.
- El paradigma mediacional centrado en el alumno.
- El paradigma mediacional centrado en el profesor.
- El paradigma ecológico.

Aunque es evidente que la aparición de estos paradigmas supone un movimiento evolutivo, no es fácil siempre reconocer la sucesión estricta de los mismos, ni identificar sus límites temporales y espaciales. Las investigaciones apoyadas en ellos se han producido y se están produciendo en forma paralela. Y ni siquiera hoy podemos afirmar que algunos de estos paradigmas se haya instalado definitivamente como el paradigma triunfador.

Paradigma Presagio Producto (años `30)

- La eficacia de la enseñanza es un efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor (buen juicio, auto control, consideración, entusiasmo, magnetismo y adaptabilidad)
- Modelo de caja negra.
- No considera lo que realmente ocurre en el aula, detecta lo que el profesor es y no lo que hace.
- No tiene en cuenta los efectos contextuales.
- Incurrir en la pobreza conceptual y el simplismo en el diseño que conduce al reduccionismo.

Paradigma Proceso Producto (años `60)

- Centra el estudio en los métodos de enseñanza.
- Considera variables que ejercen un influjo mediador entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno.

Requieren dos fases de investigación:

- Comprobar experimentalmente los métodos globales e identificar el más eficaz.
- Enseñar en las escuelas de formación docente el método eficaz.

El análisis de observación sistemática:

El punto de partida es la observación del comportamiento real del profesor en el aula.

El análisis de las características de su personalidad es insuficiente para determinar su comportamiento en las situaciones específicas del aula.

El objeto de los mismos es:

- Identificar patrones estables de comportamiento. (observación del docente en diferentes momentos)
- Establecer correlaciones entre patrones estables de conducta, estilos docentes y el rendimiento académico del alumno.

El comportamiento del profesor es la variable independiente o proceso.

El rendimiento del alumno es la variable dependiente o producto.

Se realiza la observación directa mediante grabaciones audiovisuales

Critica Interna: es el perfeccionamiento y reformulación del modelo.

- Problemas que concierne a la variable Independiente: puede ser que comportamiento observado en el aula no sea el reflejo del comportamiento habitual. Se comprueba que el profesor es una variable Dependiente ya que su eficacia depende del rendimiento individual de los alumnos.

- Problemas que concierne a la instrumentación y metodología: elaboración y utilización de la observación.

Resultados de la investigación y evolución del paradigma

La enseñanza directa está definida por el comportamiento del profesor relacionado con el rendimiento satisfactorio del alumno.

Las clases están enfocadas académicamente, dirigidas por el profesor utilizando materiales estructurados y organizados secuencialmente, son clases formales, con objetivos académicos concretos y claras actividades dirigidas y supervisadas por el profesor, existe poco espacio para la improvisación y espontaneidad, se mantiene un clima de disciplina, libre de interrupciones, las actividades se organizan el grupo amplio o trabajo individual y las cuestiones en clase se mantienen a un nivel bajo de exigencia.

Se observan cuatro variables:

Variable Presagio: características del profesor.

Variable Contexto: características que el profesor ha de considerar como previas y dadas.

Variable Proceso: comportamiento en clase del profesor y del alumno, cambios observables en el comportamiento de ambos.

Variable Producto: efectos observables en el alumno a corto y a largo plazo

Paradigma Mediacional Centrado en el Profesor

- El eje fundamental es el docente.
- La perspectiva se sitúa más en la enseñanza que en el aprendizaje.
- Puede considerarse la enseñanza como un proceso de planificación y ejecución y de adaptación de decisiones.
- Se concibe la enseñanza como un proceso tecnológico de resolución de problemas.
- La enseñanza se desarrolla en un medio multidimensional, flexible y cambiante que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados.
- Se centra en los procesos mentales que subyacen al comportamiento y es el docente quien define la situación y quien decide cómo afrontarla.

Paradigma Mediacional Centrado en el Alumno

El centro de atención es el comportamiento del alumno.

- Se basa en los procesos humanos implícitos que median entre los estímulos instructivos (comportamiento del profesor) y los resultados del aprendizaje (producto observables del alumno)
- Es un modelo de caja traslúcida.
- El comportamiento del profesor, los materiales y las estrategias no causan el aprendizaje, sino que influyen en los resultados, en la medida que activan respuestas de procesamiento de información.
- El conocimiento es una elaboración subjetiva.
- La investigación se centra en cómo el alumno percibe las tareas, cómo organiza el conocimiento, cómo asimila y relaciona los contenidos.

Paradigma Mediacional Integrador

Tanto el profesor como el alumno puede considerarse activos procesadores y ejecutores que toman decisiones, eligen, atienden, analizan y procesan en el medio de instrucción.

La investigación se centra en:

- El análisis de las estrategias del profesor (planificación, toma de decisiones, actuación en la enseñanza interactiva y evaluación del proceso y resultado)
- El análisis de las estrategias que se activan en el alumno como consecuencia de las actividades de enseñanza (contenidos y experiencias de aprendizaje)

Paradigma Ecológico (sociocultural)

Se enfoca en el por qué los alumnos y profesores se comportan de una manera determinada en el escenario del aula.

- La vida del aula se caracteriza como un intercambio sociocultural.
- Se considera al alumno y al profesor como miembros de una institución en la que la intencionalidad y organización genera comportamientos individuales, grupales y colectivos.
- El medio físico y social induce determinados comportamientos como respuesta a las demandas del mismo.
- La vida del aula es multidimensional, simultánea, inmediata, imprescindible e histórica.

Modelo Contextual de Tikunoff

El aprendizaje es el resultado de las negociaciones entre el profesor y alumno acerca de los significados.

La formación está condicionada por tres variables:

- Variables Situacionales: son las que definen el clima físico y psicosocial donde se producen los intercambios. Se consideran los objetivos institucionales, del profesor y del alumno. El escenario y el marco de convivencia está formado por la organización del espacio, del tiempo, la realización de tareas y el desempeño de roles.
- Variables Experimentales: el profesor y los alumnos tienen consigo experiencias y modos de comprensión específicos (el conocimiento se produce por asimilación y acomodación)
- Variables Comunicativas: son los niveles interpersonales, intrapersonales y grupales de transformación de la información.

Modelo de Doyle

- El aprendizaje en el aula se produce a lo largo de un extenso periodo en un grupo social, caracterizado por múltiples recursos y dentro de un contexto intencional y evaluador.
- Las calificaciones son las responsables de las demandas de aprendizaje, los procesos de aprendizaje y el comportamiento del grupo.
- Además de la transmisión de conocimientos, en el aula se genera una vida colectiva cargada de compromisos, vínculos y tareas paralelas.
- El aprendizaje es situacional, contextualizado en función de las tareas académicas y del clima ecológico configurado a través de la negociación.

Teoría de Aprendizaje

La teoría genético cognitiva (Piaget)

El aprendizaje produce la modificación y transformación de las estructuras (nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad)

Las estructuras cognitivas son el resultado de procesos genéticos y se constituyen en procesos de intercambio (constructivismo genético)

La construcción genética se vale de la asimilación (integración de nuevos conocimientos a los construidos anteriormente) y la acomodación (reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación previa)

Según Piaget los factores principales que intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas son: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio.

El individuo construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas elaborados anteriormente y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior. El desarrollo de las capacidades cognitivas requiere de la discriminación y manipulación de objetos.

El proceso de elaboración del conocimiento requiere del conflicto cognitivo, el que modifica el estado y ayuda a describir y explicar las relaciones entre el aprendizaje, el desarrollo y el contexto físico, social e histórico donde vive el individuo.

Las teorías de aprendizaje suministran la información básica para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza.

Aprendizaje Significativo de Ausubel

Se opone al aprendizaje mecánico y repetitivo.

Comprende la adquisición de nuevos significados resistentes al olvido por percepción o descubrimiento. La clave está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo.

Consta de 3 dimensiones:

- Significatividad lógica: cómo se dan los contenidos (secuencia lógica y por lo tanto la relación entre ellos)
- Significatividad psicológica: que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva del sujeto que aprende.
- Significatividad afectiva: componente motivacional, emocional y actitudinal.

Implicancia Didáctica:

- La información debe ser clara y organizada (secuencia lógica)
- Activa conocimientos previos y vinculados con los nuevos.
- Participación activa del alumno aplicando lo aprendido a situaciones reales y concretas.
- La asimilación se produce por la organización, afianzamiento y reformulación.
- Auto-imágen del alumno, posibilidad de fracasar, el clima del grupo como fuente de aprendizaje, confianza del docente.

Psicología Didáctica (Vigotsky)

Dialéctico: razonar metódico y justamente.

Para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, es necesario determinar el nivel de desarrollo alcanzado y este es el resultado del intercambio de información genética y el contacto experimental de un medio históricamente constituido.

Lo verdaderamente definitivo es cómo cada individuo atravesó etapas y qué construyó en ellas. Los estadios no dependen directamente de la edad, sino del contenido concreto que el niño aprende a dominar, resaltando el valor de la instrucción más que de la actividad experimental del niño por sí solo.

Concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, ya que la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad.

Como consecuencia de su carácter constructivista, la actividad del individuo se concibe como la participación en procesos generalmente grupales, de intercambio de ideas y de representaciones y no de manera aislada.

Teorías del Aprendizaje en la Comprensión y Prácticas Educativas (Implicancias en general)

Los intercambios que se producen en el escenario escolar están precedidos por el carácter evaluador que tiene la institución. Está legítima la adquisición de conocimientos que se considera válido socialmente (sirve para la vida real)

Las teorías psicológicas de aprendizaje pretenden esquemas a partir de la interpretación o representación subjetiva de la realidad, elaborado por cada individuo.

No todo aprendizaje provoca desarrollo, no existe ninguna estructura cognitiva sin un elemento activador (motivación).

Teoría Psicogenética

La construcción del conocimiento se produce en la acción transformadora del sujeto sobre el mundo	El conflicto cognitivo está asignado por una perturbación en los esquemas de conocimiento	Acción: es el acto por el cual se transforma la realidad dándole significado	Errar es crecer: el conocimiento no guarda una relación con la realidad	La perturbación de un sistema de conocimiento se manifiesta como un desequilibrio
---	---	--	---	---

Relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

El Razonamiento lógico no es innato, se construye. El factor más importante es el medio. El niño construye su conocimiento paralelamente al incorporar el conocimiento científico.

Se comprobó que los niños sostenían hipótesis, estas eran modificadas cuando se presentaba algún “conflicto”.

Tesis I: continuidad entre el pensamiento infantil y el espontáneo científico.

Tesis II: hay 2 periodos a tener en cuenta:

- Adaptación: asimilación y acomodación.
- Organización: formación del esquema, sistemas y estructuras.

Tesis III: el conocimiento se consigue por la materialización del sujeto y el medio. Por medio de la acción (un acto por el cual se transforma la realidad y se le otorga significado)

Los mecanismos de conocimiento: se incorporan nuevos conocimientos y por otro se modifican. La interacción con el medio representa un equilibrio dado por la asimilación y la acomodación.

Reconoce 2 dimensiones:

Dimensión funcional: el conocimiento se da por asimilación y acomodación.

- Asimilación: la incorporación de un elemento nuevo
- Acomodación: la modificación del sistema en función de ese elemento.

Dimensión estructural: organización del sistema cognitivo varía a lo largo del desarrollo.

Los esquemas de acción:

Las acciones no se producen al azar, se organizan en “esquemas” y este está representado por una sucesión de acciones materiales o interiorizadas.

Los esquemas constituyen marcos para interpretar la realidad (conocimientos previos)

Otra característica de los esquemas es su carácter dinámico (continua modificación) y funcional (permite asimilar la realidad).

Proceso de equilibración: permite comprender el paso de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Lo que desencadena el conocimiento son las perturbaciones, estos generan desequilibrio creando los conflictos cognitivos.

Desarrollo y aprendizaje: es el resultado de 4 factores:

- Crecimiento orgánico y la maduración del sistema nervioso y el sistema endocrino. Debe ir acompañado de un ejercicio funcional y de experiencias. No explica por si solo el desarrollo mental.
- La experiencia adquirida:
 - Experiencia física: propiedades de los objetos.
 - Experiencia lógica-matemática: producto de la coordinación de acciones.

- Las interacciones y transmisiones sociales: aprendizaje escolar.
- El equilibrio: la construcción del conocimiento se realiza por la renovación de lo anterior, para ello necesita un equilibrio, este es un conjunto de acciones que usa el sujeto para dar respuesta a los conflictos.

Conocimientos previos:

Son las teorías y nociones ya constituidas por el sujeto en un ámbito de conocimiento específico.

Si no hay nuevos contenidos, no hay aprendizaje por lo tanto debemos recurrir a:

- Exploración (recuperar lo que el alumno sabe del tema)
- Justificación (fundamenta las respuestas con sus propias ideas)
- Contra argumentación (dar lugar al conflicto o bien al fortalecimiento de lo dicho por el alumno)

El lugar del error:

Propone trabajar con el error y construir a partir de él.

Distinguimos entre errores sistemáticos y los errores surgidos durante el proceso de aprendizaje.

FUENTE: AUTORES VARIOS

CONFLICTOS EN LA EVOLUCION DE LA DIDÁCTICA

La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales (MARIA CRISTINA DAVINI)

En la evolución de las disciplinas se producen reacomodaciones, reconstrucciones y también profundos cambios de paradigmas. Este cambio está marcado, en parte, por los avances de la investigación y de la comunicación entre los distintos campos del saber.

Dichas transformaciones no son simplemente acumulativas, si no que implican procesos conflictivos.

El campo de las ciencias de la educación no es ajeno a estas transformaciones. Pero en estas ciencias se observa, más que la integración de distintos aportes del saber o la recomposición de postulados, una tendencia a la fragmentación, lo que refleja fuertes pujas por la dominación. En lo que se refiere a la didáctica, existe un debate muy actual respecto a esta cuestión, y es el tema de la definición del ámbito de la didáctica general y las didácticas especiales.

La cuestión de la base normativa

La cuestión de la base normativa es uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica, ya que esta disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza.

Desde Comenio, la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas método para hacer que la enseñanza sea eficaz. La obra de Herbart, también apunta al desarrollo de los pasos formales de la enseñanza, enfatizando el proceso de la instrucción como transmisión del saber. Así, desde estos dos enfoques, se conformó la producción del discurso de la didáctica, particularmente ligado a: la búsqueda de utopías pedagógicas, la concepción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados y, al desarrollo de los sistemas educativos modernos y el optimismo pedagógico respecto de la construcción de una sociedad más justa y humana como responsabilidad de los estados nacionales.



En las primeras décadas del siglo XX, surge un nuevo enfoque en este desarrollo, por la influencia de las ideas de la Escuela Nueva y sus expresiones metodológicas. Aparecen las primeras “especializaciones” de las propuestas didácticas, conformadas según las etapas evolutivas del alumno. En este punto se produce un desplazamiento desde el disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto de aprendizaje.

El peso burocrático del aparato escolar fue transformando estas contribuciones en didácticas especiales para distintos niveles o ciclos de enseñanza, lo que produjo un nuevo desplazamiento del centro de enfoque: del sujeto de la enseñanza hacia la organización del sistema escolar. Se debilitó entonces, la demarcación epistemológica de las “especializaciones”, por su dependencia directa respecto del orden convencional o “arbitrario” de la escolarización.

La normatividad de la didáctica pudo funcionar como “bisagra” o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las prácticas educativas, se cumplía así con la integración de lo que Gimeno distingue como los componentes básicos de la ciencia de la educación: la explicación (producto de la ciencia de la época), la norma (como los postulados en la acción) y la utopía (como motor o brújula orientadora del cambio).

Pronto, esta “armonía” es distorsionada por la expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza, que no abandonó el criterio normativo sino que lo exacerbó.

La Didáctica se desarrolló entonces como expresión de la tecnocracia.

Las propuestas didácticas reforzaron la certeza metódica, basada en el “objetivismo”, la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de los hechos de conciencia.

La ruptura más importante con este enfoque responde a la “revolución” teórica de la Escuela Crítica en ciencias sociales. Estas teorías impactaron en diferentes aspectos. En lo epistemológico, se reivindicó la comprensión de los fenómenos sociales como distintos de las ciencias naturales de base experimental. Esta diferenciación viene fundamentada por la no cualificación de los fenómenos naturales, los cuales son “materiales no mediados” por la cultura, mientras que los datos y fenómenos sociales están entramados en el contexto que en términos dialécticos se define como “totalidad social”. En lo político, se destacó el papel de la ideología y sus usos: en primer lugar como supuesto meta teórico y en segundo lugar en su uso político, como justificación de las relaciones de poder y legitimación de la dominación. En lo metodológico, se favoreció la hermenéutica. Recuperando la complejidad cultural y la mediación del sujeto, la hermenéutica propone la interpretación como forma de aprehensión de la totalidad en lo particular.

Confluyendo en esta perspectiva, otras configuraciones representativas de la didáctica contemporánea han propuesto comprender y operar desde los sujetos y desde las prácticas particulares.

Con un enfoque más dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza, otros aportes destacaron que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y que, por ende, escapan a las formulaciones abstractas. Propugnan así, soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa. Para ello, impulsan la investigación como componente del desarrollo del currículo y la participación directa de los docentes en el proceso. Destacan también, la importancia de apoyar el pensamiento del profesor para tal desarrollo desde el lenguaje de la práctica.

La alusión a la hermenéutica como herramienta de análisis para la investigación representa un camino fértil. Pero estas perspectivas conducen a una problemática *impasse* metodológico en el terreno de la didáctica (no sólo respecto de la investigación disciplinaria sino especialmente de la realización de la enseñanza) a causa del abandono de las “reglas de procedimiento” más generales y abarcadoras, que permitan operar a quienes enseñan.

Fugas teóricas y metodológicas en las didácticas

El dominio de la didáctica por el enfoque eficientista tecnocrático y el financiamiento para la planificación de los sistemas educativos, trajo como consecuencia una nuevo desplazamiento en la perspectiva, lo que convirtió al currículo en un instrumento de control social.

La organización del currículo estaba centrada en objetivos. La construcción del currículo paso a ser la llave maestra de la didáctica, y sus objetivos, su brújula.

Los enfoques críticos y hermenéuticos, le otorgan un nuevo significado a este concepto, al descubrir su potencial para el análisis de las formas de dominación o de la “totalidad social” y sus múltiples dimensiones: lo explícito y lo implícito, lo técnico y lo político, el aula y la institución, entre otros ángulos de problematización.

De esta forma, la didáctica (entendida como didáctica general) fue creciendo en caudal interpretativo- descriptivo, aunque todavía fragmentario, y diluyendo su dimensión propositivo-normativa, aunque estuviera resignificada como criterios sistemáticos de acción.

Cuando de estas propuestas de acción se trata, el “lugar” fue ocupado por el desarrollo de didácticas especiales centradas en los contenidos de instrucción, en los distintos ámbitos disciplinarios.

Si bien es cierto y legítimo plantear que para las especializaciones de la didáctica se requiere el trabajo conjunto con los expertos en las distintas disciplinas, el problema se plantea cuando en lugar de un trabajo conjunto se opera la “colonización” de un experto sobre el otro.

Por lo tanto, hoy se puede distinguir en el campo de la Didáctica (de la didáctica en general y de las didácticas especiales), una fuga en dos órdenes:

- Por un lado, la construcción de “mega teorías” en el campo de la didáctica general comprometidas con un discurso interpretativo que pretende reunir el abanico de producciones científicas en un marco global comprensivo, con la consecuente pérdida de producción de “reglas de acción”.

Como ejemplo de este tipo de huida, puede citarse la producción de Gimeno Sacristán, quien expresa su preocupación respecto de las teorías en educación, las que se muestran como un gran conjunto de teorías sin que se consiga articularlas en un sistema. El autor va construyendo una arquitectura que integra una gran cantidad de teorías, en la cual la nueva producción se constituye como una meta- meta teoría. Así, la teoría curricular y de la enseñanza incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturalistas y de sistemas simbólicos, la lingüística, las teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías sociales, en vastas producciones y multidimensiones de análisis. Se está, entonces, en presencia de una mega teoría, que tiene la virtud de reunir varias teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a su “peso excesivo”. Al incorporar tantas dimensiones y variables se va convirtiendo en una teoría interpretativa- descriptiva y no en una teoría práctica: esto es, en una teoría para la acción.

- Por otro lado, la elaboración de “teorías diafragmáticas” en las didácticas especiales que, focalizando la mirada en una o dos dimensiones, reduce el procesos de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias y se constituyen como teorías autonomizadas y fragmentarias.

Como ejemplo de este otro tipo de huida, podemos recurrir a los trabajos del grupo IREM (Institutos de Investigación de Enseñanza de la Matemática) de Francia, los cuales representan la concreción de una “teoría diafragmática”, correspondiente a las didácticas por disciplina, en este caso de la matemática. Este grupo, ha insistido en que la matemática tiene una lógica inmanente propia, y que la didáctica de la matemática es una rama de la matemática y no de la didáctica ni de las ciencias de la educación.

El trabajo central de esta didáctica de la matemática consistiría en vigilar la denominada “transposición didáctica”, entendida como el proceso de modificaciones del contenido matemático para transformarlo de conocimiento “erudito” en conocimiento “enseñable”. Este proceso requiere una “vigilancia epistemológica” que permita el mayor grado de conservación, de pureza conceptual y metodológica, evitando la banalización que se produce cuando se estudia un determinado objeto al margen de los expertos o especialistas que efectivamente sabes sobre el tema. Para ello, lo que se enseñe y cómo se lo enseñe tiene que depender exclusivamente de los matemáticos, que son los únicos que dominan al objeto y sus reglas inmanentes.

Posiciones como estas, parecen derivarse de justificaciones de recorte territoriales y de control del campo laboral en las escuelas. Ellas remiten a conflictos de poder entre las distintas comunidades científicas que, históricamente producen un movimiento pendular de negación de unos sobre otros.

Hoy asistimos aun movimiento contrario en el que la didáctica busca explícitamente discriminarse de su papel más técnico, lo que restaba status dentro del mundo académico. Mientras tanto, las didácticas por disciplinas procuran su dominio y autonomización en la producción y en la intervención en la práctica escolar.

Marcos conceptuales específicos o compartidos

La atomización teórica y metodológica de las didácticas especiales encontraría legitimidad si se comprobase que éstas han alcanzado la producción de marcos conceptuales propios, de existencia y significación específica en el marco de cada micro- disciplina. Sin embargo, una revisión de la reciente producción en las distintas materias no parece mostrar este desarrollo.

Como ejemplo de esto podemos tomar el concepto de “transposición didáctica”, supuestamente específico para la enseñanza de la matemática, y cuyo uso ha sido generalizado para cualquier otra disciplina. Este concepto se refiere al tratamiento del contenido, de modo de evitar la banalización y asegurar la conservación de los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza. Se trata entonces, de diseñar el manejo del contenido en la instrucción para sostener la buena comunicación entre el conocimiento “erudito” y el conocimiento por enseñar, de modo de hacer más relevante la enseñanza de las disciplinas.

Si bien tal propuesta conceptual se encuentra con el obstáculo de que no en todos los campos disciplinarios la definición del objeto alcanza fuertes consensos en la comunidad científica, ya es considerada de uso y circulación para la transposición del contenido de las disciplinas.

Entre tanto, las producciones para la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias naturales, el lenguaje y el arte, muestran fenómenos equivalentes. Interesa señalar algunas “ideas- fuerza” que las orientan, donde es posible observar algunas coincidencias.

Las propuestas de enseñanza giran en torno a factores tales como:

- Realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos, considerando que son sujetos que portan significados previos o negociando significados.

- Mas que enseñar nuevos conceptos, hay que cambiar los que ya poseen los alumnos, produciendo el conflicto cognitivo.

- En la construcción del conocimiento se sugiere problematizar hipótesis e ideas.

Puede entonces, formularse la hipótesis de que estas propuestas didácticas no representarían producciones correspondientes a disciplinas específicas o autonomizadas. Por el contrario, las ideas centrales rastreadas pueden intercambiarse entre las diferentes áreas sin perder su potencialidad, tal como se expresa en su tratamiento compartido entre las variadas disciplinas. Con ello, están resultando producciones significativas generalizables.

La didáctica general y las especializaciones

Hoy es ya un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren de la participación de los expertos en el contenido disciplinario. Sin embargo, esto no implica que la didáctica general desaparezca como disciplina o se fragmente en didácticas especiales. Por el contrario, la revisión del problema llevaría a pensar en las especializaciones como desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas.

Aún más: la enseñanza plantea desafíos importantes que requieren propuestas que sólo pueden elaborarse dentro de la didáctica general. Es decir, que no resuelven desde ninguna especialización. Estas cuestiones representan nuevos problemas. Recuperarlos significaría, retomar cuestiones que han sido significativas en la historia de la didáctica. Entre ellos, podrían destacarse los siguientes:

- La formulación de proyectos de organización de la escuela: hoy las formas de organización vigentes de la escuela presentan señales de crisis: burocratización creciente con serios problemas para la democratización social y cultural, los resultados de aprendizaje tienden a ser dudosos, distanciamiento respecto de los cambios que operan en el “mundo externo”, dificultades para convertirse en espacio de desarrollo de la autonomía y la creatividad de los sujetos, sin lograr cubrir las necesidades de información de al menos, los segmentos más dinámicos de la sociedad. La urgencia de hoy concierne no sólo a comprender a las escuelas tal como hoy son (y de la crítica socio-política y pedagógica), sino a proponer sus alternativas y las formas de realizar los cambios.

- La disciplina o las formas de comunicación productiva entre generaciones: la problemática de la brecha entre la cultura de los jóvenes y la de los adultos requiere ser seriamente considerada en nuevos programas de acción. La transformación que se ha operado en los valores y las prácticas de las nuevas generaciones, así como en los códigos comunicacionales, aun no ha sido absorbida en los métodos y en las relaciones de enseñanza.

- El estudio y desarrollo de la cuestión metodológica: es necesario el desarrollo sistemático de modelos metodológicos de enseñanza que consideren la relación entre propósitos educativos,

diseños curriculares, recursos y teorías psicológicas y sociológicas. Se trata de conjugar todas estas dimensiones, evitando reducirlas a la psicología y los contenidos de instrucción. Es apropiado el desarrollo de una variedad de modelos metodológicos que permitan reconocer que permitan reconocer las diferentes situaciones pero que, al mismo tiempo, faciliten al docente diversas opciones de trabajo.

- Los sistemas de evaluación: la evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para construirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que en un sistema de control “normalizador”. La elaboración de un diseño de este tipo afecta, inevitablemente, la evaluación en el interior de las distintas disciplinas.

- La formación de los docentes: los docentes constituyen los actores privilegiados para la concreción de la enseñanza. La problemática de su formación es asunto de especial interés dentro de la didáctica general, que no puede agotarse en sus especializaciones.

- El diseño de la currícula en cuanto a trayectorias formativas: deberían elaborarse distintos diseños que pudiesen ser analizados y reelaborados por los docentes a la luz de las características específicas de la escuela en la que actúan. Se hace presente la necesidad de reconstruir la dimensión normativa de la didáctica general, en cuanto a los criterios y estrategias para orientar la acción de los docentes.

Didáctica: caracterización, pasado, presente y futuro.

Caracterización del campo de estudio de la didáctica

Naturalmente, el estudio de la didáctica debe referirse dentro del campo de las ciencias de la educación y para comprender la compleja problemática atendida por esta disciplina, debemos tener en cuenta que en ella confluyen:

a. La existencia de una inexorable interrelación entre teoría y práctica: lo cual supone una dimensión explicativa/descriptiva al tiempo que también ha de ser una ciencia normativa/prescriptiva.

b. La especificidad de la didáctica respecto de la educación.

La visión dominante de la disciplina ha sido, sin embargo, la que la define como un conjunto de saberes que buscan dar respuesta a la pregunta: **¿Cómo enseñar?**, por lo cual, es considerada básicamente una **técnica de la enseñanza**. Se plantean así, varios problemas a la hora de sentar fundamentos epistemológicos, ya que no puede basarse en otras disciplinas como sí lo hacen, por ejemplo la sociología o la psicología de la educación. Por otra parte, como hemos señalado, la didáctica debe articular tanto el componente explicativo como el normativo (y el utópico), lo cual se debe a la naturaleza de su objeto de estudio. Finalmente, observaremos que ciertos temas que se incluyen dentro de la didáctica, como el currículum o la metodología de la enseñanza pueden desplazar a la didáctica erosionando su legitimidad, dando ejemplo esto de la complejidad en la delimitación del campo de estudio de la didáctica.

Evolución histórica de la didáctica:

El origen de la escuela pública Europea:

El siglo XVI marca el nacimiento de la escuela pública Europea acompañado por las primeras propuestas que darán origen al desarrollo de la disciplina que conocemos hoy como didáctica.

Es así que debemos contextualizar el origen de la didáctica en un momento histórico en el cual se observan las siguientes tendencias:

a. **Económicas:** La complejidad de las formas de producción requiere una cantidad mínima de conocimientos.

b. **Jurídicas/político/ideológicas:** la legitimación meritocrática de clases busca legitimación en el marco de la igualdad, lo cual refiere a los intereses de la burguesía en ascenso.

Dice Díaz Barriga a propósito de la obra de Comenio que cuando postula la posibilidad de la educación simultánea, lo que propone es la concreción de un principio de la revolución burguesa reclamado bajo el lema de: libertad, igualdad y fraternidad. La enseñanza simultánea, por ejemplo, es algo más que una simple reforma metodológica, implica una visión política que enfrenta la enseñanza tutorial de la nobleza feudal.

c. **Religiosas:** La pugna entre los príncipes alemanes, en el marco de la reforma religiosa, requiere la alfabetización como instrumento para la libre interpretación de las escrituras.

A través de su obra, **Didáctica Magna**, Comenio inicia la tradición de la didáctica como técnica, respondiendo a las necesidades de su época.

Barco de Surghi señala que si bien Comenio es el heredero de una tradición pedagógica fundada en las utopías, esto no le impidió desarrollar una normativa metodológica que pudiera ser ejecutada en el aula. Comenio, logra articular su ideal (la **Pansofía**) a través de una metodología inductiva claramente sensualista yuxtapuesta a un misticismo que, como fundamento último ve en el hombre el poseedor de un saber potencial que le permite acceder al conocimiento. Se observa que el modelo no propone únicamente una técnica, sino que se refiere a un proyecto global que no descuida la dimensión teleológica.

Corriente tecnológica (funcionalismo)

En búsqueda de la objetividad científica, la corriente tecnológica fue generando propuestas que se desarrollan desvinculadas de los fines de la educación. Ejemplos de esta corriente son, entre otros, los que proponen la elaboración de pruebas por objetivos o la formulación de objetivos operacionales. Nérici, autor representativo de esta corriente, señala que la didáctica, es una disciplina dirigida hacia la práctica, puesto que su finalidad es la de orientar la enseñanza. En síntesis, la didáctica es concebida como un conjunto de normativas creadas al servicio de la optimización del aprendizaje.

Corriente crítica

Siguiendo a Habermas, Barco de Surghi, señala que el capitalismo contribuyó a legitimar la dominación desde las relaciones de intercambio que operan en base al trabajo social. La sociedad sufrirá, a partir de ese momento, un proceso de modernización compulsivo en el que las estructuras tradicionales deberán subordinarse a una racionalidad instrumental-estratégica. Avanzará entonces la secularización, dentro de la cual, la religión pública se convertirá en un sistema ético-religioso subjetivo y privatizado. Las ciencias, van asumiendo así un rol particular: producen un conocimiento que, al poder ser explotando técnicamente vuelve interdependientes a la ciencia y a la técnica. La acción estatal se centra cada vez más, en evitar las disfunciones y riesgos del sistema orientándose a la solución de problemas técnicos. Se inicia así un proceso de despolitización que se logra mediante la transformación de la ciencia y la técnica en una ideología. El desarrollo del sistema parece entonces, estar determinado por el progreso científico-técnico.

Dentro de este marco de análisis, la corriente crítica emerge como una reacción frente al enfoque técnico. Según esta perspectiva, los contenidos conforman un "objeto problema" de la didáctica y no sólo un medio para provocar los aprendizajes. La propuesta se resume en una anti-didáctica de perfil contestatario que estimule el espíritu crítico.

Barco de Surghi puntualiza que las miradas "micro" dentro de la didáctica ignoran la realidad social en la que se insertan las políticas educativas, contribuyendo así a la ilusión de autonomía total de la clase. Las miradas "macro", por su parte, se alejan de la vida cotidiana del aula. Ambas perspectivas no atienden lo necesario, el problema de los contenidos, su presentación y articulación.

Demarcación actual de la didáctica:

La década del '80, marca un cambio dentro de la didáctica, aparecen temáticas novedosas, dando lugar a cierto relativismo epistemológico, atribuido, por Salina Fernández al relativismo moral posmoderno que niega lo colectivo o universal. De este modo, se renuncia a regular la práctica del interior del aula y por el otro, se construye un discurso crítico en torno a los procesos de escolarización como críticos, económicos y sociales.

Contreras Domingo, destaca que la didáctica enfrenta dificultades al delimitar su objeto de estudio porque la enseñanza no es tan sólo un fenómeno provocador de aprendizajes sino que implica una situación social influida por los actores involucrados, presiones externas e instituciones.

Por otra parte, la relación entre enseñanza y aprendizaje no es causal sino ontológica puesto que es posible que exista la enseñanza sin que el aprendizaje se produzca y ésta, se halla medida por el flujo de tareas que establece el contexto institucional.

En síntesis, para Contreras, la didáctica se define como la disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la realización de los fines educativos. Supone entonces una mirada autorreflexiva vinculada con el compromiso moral (axiológica), así como una dimensión proyectiva (teleológica).

Camilloni señala que la demarcación del campo de la didáctica no es lo suficientemente clara desde otras disciplinas. Esto sucede porque aún no está resuelta la controversia respecto a si la didáctica es:

- a. Una teoría de la enseñanza (tradición europea)
- b. Una psicología de la educación (tradición norteamericana)
- c. O es un saber que debe ser reemplazado por sus objetos de estudio (por ejemplo, el currículum)

Aportes de otras ciencias a la didáctica:

Diferentes ciencias realizan sus aportes a la didáctica dada las características interdisciplinarias de las ciencias de la educación. Mientras que la psicología aporta las bases conceptuales para los procesos de enseñanza aprendizaje, el currículum aborda la temática de las herramientas para el ordenamiento de la enseñanza y las didácticas especiales, se concentran en las problemáticas de cada disciplina a enseñar en particular.

La didáctica general, suele ser criticada y a menudo suprimida como asignatura para la formación docente, esta es sustituida por didácticas específicas que reflejan el deseo de autonomía. A raíz de este problema señala Davini que por el contrario, las especializaciones deberían corresponderse con desarrollos didácticos en los distintos campos especializados más que en disciplinas atomizadas. Incluso, agrega, la enseñanza requiere propuestas que sólo podrían elaborarse dentro de la didáctica general puesto que no pueden resolverse ni desde la mirada fragmentada de las aplicaciones ni desde la psicología. A propósito de esta opinión, puntualiza:

La didáctica general, suele ser criticada y a menudo suprimida como asignatura para la formación docente, esta es sustituida por didácticas específicas que reflejan el deseo de autonomía. A raíz de este problema señala Davini que por el contrario, las especializaciones deberían corresponderse con desarrollos didácticos en los distintos

campos especializados más que en disciplinas atomizadas. Incluso, agrega, la enseñanza requiere propuestas que sólo podrían elaborarse dentro de la didáctica general puesto que no pueden resolverse ni desde la mirada fragmentada de las aplicaciones ni desde la psicología. A propósito de esta opinión, puntualiza:

a. La formulación de proyectos de organización de la escuela: Las formas de organizaciones de la escuela actual evidencian claros síntomas de crisis. La urgencia requiere la comprensión de la escuela tal como es hoy tanto como proponer alternativas y formas para lograr cambios.

b. Las formas de comunicación productiva entre generaciones (disciplina): la brecha entre jóvenes y adultos ha sido modificada. Estas transformaciones aún no han sido absorbidas por los métodos y las relaciones de enseñanza.

c. La cuestión metodológica: Se trata de conjugar todas las dimensiones (metodológica, teleológica, sociológica y psicológica) evitando el reduccionismo a la psicología.

d. Los sistemas de evaluación: Es necesaria una reformulación en términos superadores del sistema de control.

e. La formación de docentes

f. El diseño del currículum en cuanto a la trayectoria formativa: La elaboración de diseños que pudieran ser analizados y reelaborados por docentes a la luz de las características particulares de la escuela en la que se desempeñan.

Bibliografía consultada:

Fernández Enguita, M, "Introducción", en "Comenius. Didáctica Magna", Akal, Madrid, 1986

Barco de Surghi S, Estado actual de la Pedagogía y la didáctica, en "Revista Argentina de Educación", Mayo-Junio, 1989

Contreras Domingo J, "La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje", en "Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción a la didáctica", Akal, Madrid.

Davini, "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales" en Camilloni y otros "Corrientes didácticas contemporáneas", Paidós, 1988

Acerca de las estrategias didácticas de los formadores (CECILIA BIXIO)

Hablar de estrategias didáctica suponen percibir las como invenciones permanentes, indispensables para adaptarse a situaciones variadas nunca idénticas. La estrategia comprende al proceso de formación del profesor.

“Se llama *estrategias didácticas* al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica.

Sin embargo, sabemos que muchas veces, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se producen resultados no esperados sobre acciones que no tienen, a priori, intencionalidad pedagógica. Esto nos lleva a atender las diferentes situaciones áulicas, de manera de poder tener en cuenta las acciones sin intencionalidad pedagógica junto a las que llamamos propiamente estrategias didácticas.

- La representación que el docente tiene acerca de la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve.
 - Los criterios de evaluación de la actividad en términos de procesos de aprendizajes y de resultado de la misma en términos de capacidades alcanzadas logradas.
- La estrategia didáctica del docente se compone por:

- Estilo de la enseñanza
- El tipo de estructura comunicativa que se propone en la clase, que sostiene a su vez, una determinada estructura de participación.
- El modo de presentar los contenidos de aprendizaje, atendiendo a la significación lógica que habrá de tener el material, como así también a la significación psicológica que los alumnos le atribuyen a los contenidos.
- La consigna con las que los acompaña y que facilite la actividad constructiva por parte del alumno.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa que persigue en términos de procesos y resultados, como así también de actitudes que se espera de los alumnos.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades, entendidos como instrumentos psicológicos.
- La relación instaurada entre planificación/propuesta didáctica, proyecto institucional y currículum (y sus distintos niveles de concreción del currículum).
- La representación que el docente tiene acerca de la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve.
- Los criterios de evaluación de la actividad en términos de procesos de aprendizajes y de resultado de la misma en términos de logro.
- Las representaciones cognoscitivas y afectivas.

- Condiciones mínimas que deben asumir las estrategias didácticas que se seleccionan:
- Deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan.
 - Deben a su vez, poder realizarse en el transcurso del año lectivo, con aproximadamente 30 o 40 alumnos a los que les suponemos características subjetivas irrepetibles y únicas, pese a reconocer una base estructural cognoscitiva semejante, en función de su nivel de desarrollo real, pero con particularidades específicas y con diferentes posibilidades de aprendizaje en función de la mayor o menor apertura de su zona de desarrollo próximo.
 - Deben ser capaces de orientar la construcción de conocimientos lo más significativos posibles, y presentar los materiales de aprendizaje de manera tal que sean potencialmente significativos.
 - Deben ser pertinentes a los objetivos educativos apuntando al cumplimiento de los mismos.
 - Finalmente han de adecuarse a las posibilidades reales del docente para llevarlas a cabo, y a las condiciones materiales de trabajo la institución en la que se desarrolla la práctica docente en cuestión.

El docente utiliza en su diario accionar en el aula, diferentes recursos que le permiten acercar los contenidos escolares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje por parte de los alumnos. En este accionar, selecciona las palabras que utilizara, los objetos que le servirán de apoyatura, el material que le brindara a los alumnos y el que los propios alumnos habrán de proveerse. Todo ello en el marco de determinadas actividades que selecciona para que los alumnos realicen. Se propone ciertos objetivos y tiene una representación más o menos clara del proceso que deberán llevar a cabo los alumnos para realizarla, a la vez que espera ciertos resultados, e incluso anticipa diferentes resultados para los diferentes alumnos que componen su grupo.

Es hora de abordar la base de todas estas aproximaciones de sentido que realiza, que luego actúa en clase, organizando la ayuda pertinente para la realización de la tarea, la que, a su vez, articula diferentes tipos de interacciones entre los alumnos y el, entre los alumnos entre si, con el contenido y los materiales.

Tenemos así dos cuestiones que nos interesa rescatar en este apartado: los instrumentos que utiliza el docente como mediación instrumental, las interacciones que produce y las ayudas que brinda o estimulan a los alumnos que se brindan entre sí, trabajando en la zona de desarrollo próximo, como mediación social.

Por nuestra parte, llamamos instrumentos pedagógicos a los cuadros comparativos, a las redes y mapas conceptuales, a los cuadros sinópticos, a la bibliografía seleccionada por el docente, a las fichas de clases, al programa de la materia, videos, guías para realizar trabajos o resolver

situaciones problemáticas, etc. Les llamamos así porque son propuestos por el docente y responden a una intencionalidad pedagógica, y es él quien los utiliza por su propia iniciativa en los procedimientos de estudio, los construye y le incorpora intencionalidades personales. Dejan ya de ser instrumentos pedagógicos para ser instrumentos psicológicos en el sentido estricto del término vigotskyano. Es un proceso que va desde el proceso de enseñanza hacia el aprendizaje autónomo; de los instrumentos pedagógicos a los instrumentos psicológicos.” (Bixio, C. 2005)

“LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUPONEN UNA INVENCIÓN PERMANENTE, INDISPENSABLE PARA ADAPTARSE A SITUACIONES VARIADAS NUNCA IDÉNTICAS. LA ESTRATEGIA COMPRENDE AL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESOR.

EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA ENGLOBA LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE EN SUS TRES ÁMBITOS: PRE, INTER Y POSACTIVO.

AL DISEÑAR, DESARROLLAR Y EVALUAR UNA ESTRATEGIA SE DEBEN CONSIDERAR LOS COMPONENTES SITUACIONALES Y LOS FACTORES ESTRUCTURALES.

- *COMPONENTES SITUACIONALES: CORRESPONDEN EN FORMA DIRECTA A LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE EFECTUADA DENTRO DEL ESPACIO PEDAGÓGICO Y EN FORMA INDIRECTA AL GRUPO Y AL PROCESO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL.*
- *FACTORES ESTRUCTURALES: SE ENCUENTRAN FUERA DEL CONTROL DEL DOCENTE, EJ: EL CONTEXTO AMBIENTAL, LA SOCIEDAD, LA CULTURA, EL CURRÍCULO, EL GRUPO DE ALUMNOS, LA INSTITUCIÓN, EL TIEMPO Y EL ESPACIO INSTITUCIONAL.” (ANA DE ANQUIN)*

 **Los contenidos a enseñar:**

- ✓ Su selección y organización
- ✓ La relación entre los mismos
- ✓ El modo de presentación



 **Las estrategias metodológicas y de enseñanza.**



Creando distintos tipos de interacciones entre:

- ☞ docente – estudiante.
- ☞ estudiante – estudiante.
- ☞ estudiante – realidad concreta.



☞ bibliografía – acceso a la informática.

☞ recursos didácticos, etc.



🍀 Crear distintos ámbitos de aprendizaje enriquecedores:



- Más horas de lectura comprensiva acompañada por guías de respuestas individuales y grupales, orales y escritas.
- Análisis de textos visuales, audiovisuales, escritos, entre otros.
- Discusión y exposición en pequeños grupos, a través del análisis de situaciones problemáticas.
- Actividades diferidas en el tiempo y ampliación de la información utilizando redes telemáticas.
- Tutorías en pequeños grupos informales.
- Exposición de trabajos grupales e individuales.
- Utilización de distintas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje para ser empleadas por los estudiantes según la temática (fichaje, resumen, argumentación, ensayos, redes conceptuales, informes, entre otras).

En la evaluación debemos considerar:



- ✕ Lo formativo, es decir, la devolución de la información sobre el desenvolvimiento de la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo el reajuste de los procesos y resultados.
- ✕ La coherencia entre enseñanza y evaluación.
- ✕ A los sujetos que evalúan (docentes-alumnos, alumnos-docentes, alumnos-alumnos, docentes y alumnos a sí mismos). Por consiguiente es fundamental propiciar un ambiente de aprendizaje y enseñanza donde se propicie la auto y heteroevaluación entre alumnos y docentes.



“La coherencia entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación, mejora las situaciones de enseñanza”.

Cuestiones a atender	<i>Alternativas de trabajo</i>
1. Los instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - explicaciones dialogadas organizadas en preguntas y respuestas orales, verbalizaciones sistemáticas que preceden a los trabajos de escritura; - introducción de un tiempo de escritura personal, respuestas a preguntas escritas, redacción de borradores antes de la toma de la palabra; - cuadros o esquemas que permitan visualizar la estructura del objeto estudiado; - informes colectivos sobre el modo de exposición; - ilustraciones visuales que permiten representar concretamente aquello que se está tratando (diapositivas , películas, foros); - ilustraciones sonoras para ponerse "en clima"; - lectura personal de textos; escucha individual de un informe o una conferencia - experiencias varias: manipulaciones (rompecabezas, recortes), mimo, representación gestual, codificación simbólica; - sistema de programación, fichas individuales de trabajo, etc.
2. Las herramientas intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> - aproximación lenta y progresiva, elemento por elemento; - inmersión en la pregunta, en el problema sin preparación previa; preguntas abiertas o muy amplias; - estudio en profundidad de un elemento dentro de una problemática más amplia; - estudio por confrontación de elementos varios; - utilización de oposiciones binarias, de conceptualizaciones duras y muy discriminantes; - utilización de gradaciones, búsqueda de transiciones, de explicaciones, trabajo sobre los matices, organización de "conciliaciones".
3. El grado de direccionalidad	<ul style="list-style-type: none"> - exposición muy detallada de los objetivos, etapa por etapa - descubrimiento del propio alumno, a posteriori, del objetivo propuesto, confrontación de las hipótesis de los alumnos con el proyecto del docente; - propuesta estructurada de un plan de trabajo individual; - comprobaciones regulares, interrupciones del trabajo en cada etapa para proceder a evaluaciones parciales, con el fin de establecer las ayudas requeridas; - revisiones frecuentes y acumulativas;
4. La dimensión socio-afectiva	<ul style="list-style-type: none"> - evocación de anécdotas personales en relación con la cuestión estudiada, juegos de rol y creación de situaciones que impliquen al alumno, relaciones del aprendizaje con las experiencias de los alumnos; búsqueda de reacciones personales (adhesión, objeciones, preguntas...); - alternancia de trabajo personal y de confrontación en pequeños grupos, establecimiento de estructuras de intercambio, discusión sistemática de los puntos de vista y búsqueda de apoyo de los demás;

	<ul style="list-style-type: none"> - respeto del trabajo personal y del silencio, posibilidad del alumno de aislarse física, intelectual y afectivamente; - inserción de los nuevos aportes en conocimientos anteriores; relaciones regulares y tranquilizadoras con lo que ya sabe; - búsqueda de analogías, enlaces, transferencias posibles de una noción a otro campo;
5. La gestión del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - aplazamiento de la ejecución de una consigna para dejar tiempo a la evocación y la apropiación; - recogida sistemática de la información antes de actuar; - creación de informes documentados, relación con todas las adquisiciones anteriores, comprobación de lo que se dispone, de todos los datos; - secuencias de trabajos breves, alternando métodos y /u objetivos; - secuencias de trabajos largas, con el mismo método, sobre el mismo objetivo.

Diferentes puntos de llegada: Desmontar la idea de que los caminos que nuestros alumnos recorren a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles requiere tanto atender a los puntos de partida singulares, a los diferentes modos que tienen de servirse de las propuestas que les ofrecemos, como ponderar las singularidades de los puntos de llegada que, en consonancia, también podrán ser legítimamente diferentes.

FUENTE: FLACSO, DIPLOMATURA SUPERIOR EN CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Estrategias didácticas y estrategias de aprendizaje

Dado que la didáctica contempla tanto las estrategias de enseñanza como de aprendizaje, vamos a aclarar la definición para cada caso.

Estrategias de Aprendizaje

- Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.
- La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.)
- Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.

Estrategias de Enseñanza

- Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.
- El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.
- Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.
- Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

Algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes son:

Objetivos o propósitos de aprendizaje	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, videos, etc.)
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo). También existen otras figuras retóricas que pueden servir como estrategia para acercar los conceptos.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

**Pistas
tipográficas y
discursivas**

Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

**Mapas
conceptuales y
redes semánticas**

Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

**Uso de
estructuras
textuales**

Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse *antes* (preinstruccionales), *durante* (coinstruccionales) o *después* (posinstruccionales) de un contenido curricular específico. Díaz y Hernández realizan una clasificación de las estrategias precisamente basándose en el *momento de uso y presentación*. Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.

- Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
- Las estrategias coninstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías y otras.
- Las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas, mapas conceptuales.

Ahora bien, uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de la historia, es la de enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender.

Aprender de una manera estratégica, según los estudios de Díaz y Hernández, implica que el estudiante:

- Controle sus procesos de aprendizaje.
- Se dé cuenta de lo que hace.
- Capte las exigencias de la tarea y responda consecuentemente.
- Planifique y examine sus propias realizaciones, pudiendo identificar aciertos y dificultades.
- Emplee estrategias de estudios pertinentes para cada situación.
- Valore los logros obtenidos y corrija sus errores

Así pues, en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje en términos generales, una gran parte de las definiciones coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.

- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o reservadas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre en asocio con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier estudiante. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje:

Procesos cognitivos básicos: Se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenamiento y mnémicos, y recuperación, etc.

Base de conocimientos: Se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas) llamado también "conocimientos previos".

Conocimiento estratégico: Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Brown lo describe como saber cómo conocer.

Conocimiento meta cognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Estos autores presentan algunas estrategias de aprendizaje, las cuales clasifican en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares, etc.

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repeticón simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (apoyo al repaso)	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	<ul style="list-style-type: none"> • Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales • Parfraseo
	Organización	Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir pistas • Búsqueda directa

Referencia

Barriga A., Frida y Hernández R., Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill. 1998

Ver documento completo en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Cuadro resumen sobre estrategias didácticas tomado de Vice-rectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Estrategia didáctica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones, ejemplos	Recomendaciones	Roles
Exposición	Presentar de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el profesor quien expone; sin embargo en algunos casos también los alumnos exponen.	Permite presentar información de manera ordenada. No importa el tamaño del grupo al que se presenta la información.	Se puede usar para Hacer la introducción a la revisión de contenidos. Presentar una conferencia de tipo informativo. Exponer resultados o conclusiones de una actividad.	Estimular la interacción entre los integrantes del grupo. El profesor debe desarrollar habilidades para interesar y motivar al grupo en su exposición.	Profesor: Posee el conocimiento. Expone, informa. Evalúa a los estudiantes. Alumnos: Receptores. Pasivos. Poca interacción.
Método de proyectos	Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de un proyecto de trabajo.	Es interesante. Se convierte en incentivo Motiva a aprender. Estimula el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales.	Recomendable en: Materias terminales de carreras profesionales. En cursos donde ya se integran contenidos de diferentes áreas del conocimiento. En cursos donde se puede hacer un trabajo interdisciplinario.	Que se definan claramente las habilidades, actitudes y valores que se estimularán en el proyecto. Dar asesoría y seguimiento a los alumnos a lo largo de todo el proyecto.	Profesor: Identifica el proyecto. Planea la intervención de los alumnos. Facilita y motiva la participación de los alumnos. Alumnos: Activos. Investigan. Discuten. Proponen y comprueban sus hipótesis. Practican habilidades.
Método de casos	Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado	Es interesante. Se convierte en incentivo. Motiva a aprender. Desarrolla la habilidad para análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.	Útil para iniciar la discusión de un tema. Para promover la investigación sobre ciertos contenidos. Se puede plantear un caso para verificar los aprendizajes logrados.	El caso debe estar bien elaborado y expuesto. Los participantes deben tener muy clara la tarea. Se debe reflexionar con el grupo en torno a los Aprendizajes logrados.	Profesor: Diseña o recopila el caso. Presenta el caso, facilita y motiva a su solución. Alumnos: Activos. Investigan. Discuten. Proponen y comprueban sus hipótesis.

Método de preguntas	Con base en preguntas llevar a los alumnos a la discusión y análisis de información pertinente a la materia.	Promueve la investigación. Estimula el pensamiento crítico. Desarrolla habilidades para el análisis y síntesis de información. Los estudiantes aplican verdades "descubiertas" para la construcción de conocimientos y principios.	Para iniciar la discusión de un tema. Para guiar la discusión del curso. Para promover la participación de los alumnos. Para generar controversia creativa en el grupo.	Que el profesor Desarrolle habilidades para el diseño y planteamiento de las preguntas. Evitar ser repetitivo en el uso de la técnica.	Profesor: Guía al descubrimiento. Provee de pistas y eventos futuros. Alumnos: Toman las pistas. Investigan. Semiactivos. Buscan evidencia.
Simulación y juego	Aprender a partir de la acción tanto sobre contenidos como sobre el desempeño de los alumnos ante situaciones simuladas.	Promueve la interacción y la comunicación. Es divertida. Permite aprendizajes significativos.	Para contenidos que requieren la vivencia para hacerlos significativos. Para desarrollar habilidades específicas para enfrentar y resolver las situaciones simuladas. Para estimular el interés de los alumnos por un tema específico al participar en el juego.	Que el docente desarrolle experiencia para controlar al grupo y para hacer un buen análisis de la experiencia. Que los juegos y simulaciones en que se participará sean congruentes con los contenidos del curso. Que los roles de los participantes sean claramente definidos y se promueva su rotación.	Profesor: Maneja y dirige la situación. Establece la simulación o la dinámica de juego. Interroga sobre la situación. Alumnos: Experimentan la simulación o juego. Reaccionan a condiciones o variables emergentes. Son activos.
Aprendizaje basado en problemas	Los estudiantes deben trabajar en grupos pequeños, sintetizar y construir el conocimiento para resolver los problemas, que por lo general han sido tomados de la realidad.	Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.	Es útil para que los alumnos identifiquen necesidades de aprendizaje. Se aplica para abrir la discusión de un tema. Para promover la participación de los alumnos en la atención a problemas relacionados con su área de especialidad.	Que el profesor desarrolle las habilidades para la facilitación. Generar en los alumnos disposición para trabajar de esta forma. Retroalimentar constantemente a los alumnos sobre su participación en la solución del problema. Reflexionar con el grupo sobre las habilidades,	Profesor: Presenta una situación problemática. Ejemplifica, asesora y facilita. Toma parte en el proceso como un miembro más del grupo. Alumnos: Juzgan y evalúan sus necesidades de aprendizaje. Investigan. Desarrollan hipótesis. Trabajan individual y

				actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo.	grupalmente en la solución del problema.
Juego de roles	Ampliar el campo de experiencia de los participantes y su habilidad para resolver problemas desde diferentes puntos de vista.	Abre perspectivas de acercamiento a la realidad. Desinhibe. Motiva. Fomenta la creatividad.	Para discutir un tema desde diferentes tipos de roles. Para promover la empatía en el grupo de alumnos. Para generar en los alumnos conciencia sobre la importancia de interdependencia grupal.	Que el profesor conozca bien el procedimiento. Que los roles y las características de los mismos sean identificadas claramente. Que se reflexione sobre las habilidades, actitudes y valores logrados	Profesor: Como facilitador. Generador de confianza. Promotor de la participación. Alumnos: Activos. Propositivos. Analíticos.
Panel de Discusión	Dar a conocer a un grupo diferentes orientaciones con respecto a un tema.	Se recibe información variada y estimulante. Motivante. Estimula el pensamiento crítico.	Se aplica para contrastar diferentes puntos de vista con respecto a un tema. Cuando se quiere motivar a los alumnos a investigar sobre contenidos del curso.	Aclarar al grupo el objetivo del panel y el papel que le toca a cada participante. Hacer una cuidadosa selección del tema en el panel y de la orientación de los invitados. El moderador debe tener experiencia en el ejercicio de esa actividad.	Profesor: Moderador. Facilitador del proceso. Neutral. Alumnos: Atentos a la información. Inquisitivos y analíticos.
Lluvia de ideas	Incrementar el potencial creativo en un grupo. Recabar mucha y variada información. Resolver problemas.	Favorece la interacción en el grupo. Promueve la participación y la creatividad. Motiva. Fácil de aplicar.	Útil al enfrentar problemas o buscar ideas para tomar decisiones. Para motivar la participación de los alumnos en un proceso de trabajo grupal.	Delimitar los alcances del proceso de toma de decisiones. Reflexionar con los alumnos sobre lo que aprenden al participar en un ejercicio como éste.	Profesor: Moderador. Facilitador del proceso. Motiva la participación. Alumnos: Participación. Aportan. Agrupan y ordenan ideas. Toman decisiones en grupo.

MATERIAL DE LECTURA SOBRE ALGUNOS COMPONENTES DE LA PLANIFICACIÓN (Material para la Práctica III, Residencia, Didáctica General y Didácticas Especiales)

GLOSARIO

OBJETIVOS

Al formular los objetivos de una propuesta didáctica debemos considerar las capacidades que deben alcanzar los alumnos por año. Al respecto se entiende por capacidad a los aspectos que son inherentes al desarrollo cognitivo, implica una cualidad o un conjunto de cualidades de las personas. Se trata de una actividad intelectual que se manifiesta a través de un contenido, y constituye en este sentido una plataforma desde la cual se desarrollan nuevas capacidades, procesando, incorporando y produciendo información y conocimientos.

Las capacidades responden a demandas complejas y llevan a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción.

Son construidas y desarrolladas según las estructuras mentales de los individuos y sirven para interactuar con el entorno social. Se puede establecer tres tipos de capacidades:

Cognitivas: referidas estrictamente al proceso de construcción de los aprendizajes.

Metacognitivas: referidas a la posibilidad de pensar y analizar los contenidos construidos. Se manifiestan por la posibilidad de generalizar resultados, desarrollar autoconfianza, aplicar contenidos a situaciones distintas en las que fueron utilizadas para presentarlos, efectuar relaciones, valorar y juzgar estrategias y resultados, etc.

Comunicativas: se dan en tanto se reconoce la posibilidad de compartir con los otros –docentes y alumnos, en el aula- los procesos que permitieron elaborar el contenido en cuestión.

Estas capacidades se manifiestan en el aula mediante indicadores operativos que permiten evaluarlas, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Capacidad	Indicadores para su evaluación
Cognitivas	Identificar, seleccionar, comprender, interpretar, contextualizar, copiar, reconocer, representar, diseñar, visualizar, experimentar, clasificar, imaginar, inferir, memorizar, predecir, reconstruir, dramatizar, indagar...
Metacognitivas	Crear, planificar, seleccionar criterios, comparar, generalizar, analizar, sintetizar, discutir, reflexionar, revisar, demostrar, conceptualizar, negociar...
Comunicativas	Expresarse oralmente, expresarse en forma escrita, representar, dibujar, definir, comprobar, confirmar, resumir...

Fuente: Ministerio de Educación. DINIECE, Glosario. 2001.

Al concepto de capacidades se vinculan las nociones de habilidades y destrezas para comprender que es una competencia. Al respecto se entiende por habilidad a la manifestación de una destreza. Y esta última refleja una habilidad específica para desarrollar una tarea.

Por todo lo antes mencionado se entiende por competencias, a las actuaciones integrales, que demanda una construcción entre: contenidos, capacidades, habilidades y destrezas.

Las competencias movilizan y dirigen todos los conocimientos hacia la consecución de los objetivos propuestos. Las mismas se manifiestan en la acción de manera integrada.

SECUENCIAS DIDACTICAS O ACTIVIDADES

A menudo aparecen en consignas de tareas cotidianas o en exámenes, términos y expresiones que, al ser ignoradas o supuestamente comprendidas por los alumnos, originan interpretaciones erróneas y, por consiguiente, fracasos y frustraciones. Por ello, consideramos conveniente incluir un listado de vocabulario más usual y aclarar su sentido.

- **Analizar:** Descomponer un todo en sus partes.
- **Aparear:** Unir una cosa con otra formando parejas que se relacionan entre sí.
- **Calcular:** Hacer cálculos, es decir, operar para conocer el resultado de la combinación de varios números.
- **Clasificar:** Ordenar y disponer por clases. Se clasifica lo que pertenece a un sistema y para ello se requiere de un plan.
- **Comentar:** Explicar un texto para que su contenido sea más accesible en cuanto a la comprensión. Incluye opiniones, suposiciones y valoración.
- **Comparar:** Establecer relación entre dos o más objetos. Puede ser de igualdad absoluta para destacar la semejanza o de igualdad y desigualdad para descubrir las diferencias.
- **Completar:** Integrar textos, dibujos, diagramas con los elementos faltantes de modo que el todo quede acabado.
- **Comprobar:** Confirmar una cosa cotejándola con otra o deduciendo pruebas que la acrediten.
- **Consultar:** Requerir información sobre un tema x.
- **Contrastar:** Comparar dos cosas pero por oposición porque se diferencian notablemente.
- **Crear:** Inventar, producir una obra original, una síntesis mental diferente, un sistema nuevo aunque se base en informaciones conocidas.
- **Criticar:** Emitir juicios fundamentándolos.
- **Definir:** Exponer con claridad y precisión la naturaleza o significado de algo.

- **Describir:** Representar una cosa teniendo en cuenta cada una de sus partes pero interrelacionadas.
- **Ejemplificar:** Demostrar con ejemplos, es decir, con aquello que puede servir como modelo.
- **Enumerar:** Enunciar ordenada y sucesivamente las partes de un todo. Hacer una lista.
- **Hacer un cuadro sinóptico:** Disponer en un gráfico con llaves, clases y subclases, incluidas e incluyentes. Permite “reelaborar desde otro enfoque la red de relaciones que vincula los datos del discurso informativo, destacándolos” (Carpineti, Rosa. El texto informativo y el esquema de contenido)
- **Hacer un diagrama:** Representar gráficamente mediante dibujos geométricos los datos de un texto o de un sistema determinado y sus interrelaciones.
- **Hacer un esquema:** Representar mediante enumeraciones que siguen paso a paso el orden lineal de los conceptos de un texto.
- **Ilustrar:** Usar un gráfico para explicar o aclarar un tema.
- **Interpretar:** Explicar el sentido de algo tomando parte.
- **Jerarquizar:** Organizar un sistema de acuerdo a un orden o gradación.
- **Justificar:** Probar, demostrar, aportar razones para llegar a una conclusión convincente.
- **Narrar:** relatar, referir un suceso teniendo en cuenta personajes, lugar y época de lo ocurrido.
- **Ordenar:** Colocar según el orden propio o relación de una cosa respecto de otra.
- **Reconstruir:** A partir de un determinado punto narrar, describir, armar el desarrollo de acontecimientos.
- **Relacionar:** Indicar cómo se vinculan unas cosas con otras.
- **Resumir:** Expresar en pocas palabras lo esencial de un texto, es decir, las ideas fundamentales, omitiendo los detalles.
- **Resolver:** Dar una solución.
- **Sintetizar:** En lógica, síntesis es la operación mental mediante la cual se acumulan datos para obtener un resultado intelectual. En las consignas de trabajo se da en términos de extraer lo esencial de un texto.

- **Valorar:** Señalar la importancia, las ventajas las limitaciones de la situación expuesta. (Belgrano, Pardo y Otros, 1998).

EVALUACIÓN

En el marco de la Política Educativa Provincial con el objetivo de recuperar y fomentar las prácticas orientadas a promover el desarrollo de capacidades, se delimita el significado de diversos términos utilizados en las prácticas de enseñanza.

El proceso de evaluación debe servir para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, debe incluir a todas las áreas del currículo, los aspectos cognitivos pero también los actitudinales y los valores; es decir, se consideran no sólo niveles de dominios elementales, sino también los más elevados insumos pero también los procesos y los productos.

Se parte de la idea que la evaluación constituye la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. La evaluación entonces supone una lectura de la realidad que implica un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar, y que permite circunscribir y recortar lo observable. En este sentido tanto el objeto de evaluación como el proceso de valoración son contruidos por el sujeto o los sujetos que evalúan.

Pensar en el proceso de evaluación implica considerar un conjunto de aspectos centrales de la labor educativa. Este sentido y significado final de la evaluación, así como su propósito fundamental, es que se afiancen, mejoren y orienten los aprendizajes.

Para alcanzar éste propósito, la evaluación recoge datos que analizados y valorados sobre la base de criterios pedagógicos, producen información para:

- Para que los alumnos tengan oportunidad de reflexionar sobre sus logros y dificultades.
- Para que los docentes puedan conocer los logros y las dificultades con el fin de ayudarlos a adquirir y profundizar sus aprendizajes.
- Para que los docentes y la escuela puedan:
 1. Revisar sus fortalezas y debilidades a fin de mejorar la calidad de las acciones de enseñanza y de gestión institucional, en beneficio de los aprendizajes de los alumnos.
 2. Tomar decisiones sobre la calificación, la acreditación y la promoción de los alumnos.
 3. Informar a los estudiantes y/o las familias de los mismos sobre su desempeño en la escuela.

Por lo antes mencionado cabe preguntarnos en qué medida los alumnos están aprendiendo lo que se espera de ellos en cada año o nivel, por ejemplo:

- ✓ Cuál es el grado de equidad o inequidad en el logro de dichos aprendizajes. En qué medida y cómo las desigualdades sociales y culturales inciden sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Cuál es la diversidad de prácticas educativas existentes en la escuela y en los docentes y cómo las mismas se relacionan con los aprendizajes de los estudiantes en diversos contextos sociales.
- ✓ Cómo influyen las condiciones de la enseñanza (situación de los docentes, recursos disponibles, tiempo de estudio) en los progresos de los alumnos.

✓ Qué efectos tienen en los logros escolares las inversiones en programas educativos, los cambios en la estructura del sistema, los cambios curriculares, los programas de formación, la adquisición de material educativo, etc.

Para poder evaluar el desarrollo de las capacidades en los alumnos es necesario establecer los criterios de evaluación con sus respectivos indicadores, los que permitirán registrar durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje los logros obtenidos y también apreciar los avances alcanzados.

Recordemos que los criterios de evaluación, reflejan la expresión de un nivel de referencia, proporcionan información sobre el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en una determinada etapa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de evaluación no indican lo que hay que enseñar, puesto que los alumnos pueden aprender más. Sí, orientan la variedad de actividades que se deben proponer para obtener la mayor información posible. Los criterios de evaluación deben contemplar contenidos, capacidades y condiciones didácticas puestas en juego en las diversas situaciones a evaluar.

Para formular criterios de evaluación se podrá considerar el esquema que propone Sánchez Iniesta en su texto “La construcción del aprendizaje en el aula” como una de las posibles formas de formular los criterios.

- 1) Determinar el grado de capacidad que se va a evaluar. Por ejemplo: *Consultar autónomamente diversos textos expositivos para obtener información sobre...*
- 2) Indicar el tipo de contenido que va a permitir desarrollar la capacidad anterior. Por ejemplo: *hechos y fenómenos relacionados con la función de nutrición y los órganos principales que intervienen en ella.*
- 3) Indicar los instrumentos que se utilizarán para realizar la tarea anterior. Por ejemplo: *utilizando fichas y elaborando resúmenes.*
- 4) Reflejar la funcionalidad del aprendizaje evaluado, el “para qué”. Por ejemplo: *para intervenir en los debates y exposiciones que se organicen en el aula, que permitan contrastar sus opiniones con otros alumnos.*

La redacción del criterio de evaluación quedaría del siguiente modo:

Ej: Consultar autónomamente diversos textos expositivos para obtener información sobre hechos y fenómenos relacionados con la función de nutrición y los órganos principales que intervienen en ella, utilizando fichas y elaborando resúmenes para intervenir en los debates y exposiciones que se organicen en el aula, que le permitan contrastar sus opiniones con otros alumnos.

Si bien el autor sugiere cuatro puntos a considerar para la formulación de un criterio, es recomendable que siempre estén presentes al menos los componentes 1, 2 y 4.

Ejemplo gráfico para redactar un criterio de evaluación:

Área: Lengua

Capacidad

contenidos

situación de evaluación

Comprender

textos expositivos

a través de la lectura.

También se deben formular indicadores de logros, es decir, enunciados que describen indicios, pistas o señales observables y evaluables del desempeño de los alumnos en relación con las capacidades seleccionadas en los criterios de evaluación.

Los indicadores de logro requieren para su formulación como referente ineludible a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, el PEI, el PCI, los objetivos establecidos en las planificaciones áulicas.

Dichos indicadores deben contemplar lo que deberá saber y hacer el alumno en relación a los diferentes contenidos enseñados y cómo lo deberá saber y hacer, centrando la atención en el desempeño de los mismos. Frente a las diversas actividades seleccionada por el docente.

Ejemplo para redactar indicadores de logro (verbo sustantivado o pregunta):

Área: Lengua

- Identificación de ideas principales y secundarias.

(Identifica ideas principales y secundarias).

- Reconocimiento de elementos paratextuales.

(¿Reconoce elementos paratextuales?).

Para finalizar se distinguen nociones vinculadas a la evaluación de los aprendizajes:

Calificación: es la equivalencia entre un cierto nivel de logro de aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención.

Acreditación: es el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado.

Promoción: es el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos.

En el marco de la Política Educativa Provincial con el objetivo de recuperar y fomentar las prácticas orientadas a promover el desarrollo de capacidades, se delimita el significado de diversos términos utilizados en las prácticas de enseñanza, que resultan apropiados aclarar:

Capacidad: Hace referencia a aspectos que son inherentes al desarrollo cognitivo de las personas, implica una cualidad o conjunto de cualidades de la personas. Se trata de una actividad intelectual que se manifiesta a través de un contenido, y constituye en este sentido una plataforma desde la cual se siguen desarrollando nuevas capacidades, procesando, incorporando y produciendo nueva información y nuevos conocimientos.

Habilidades: Es la manifestación **de una destreza.**

Destreza: Es la habilidad específica para desarrollar una tarea.

Competencias; “Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción.

Son construidas y desarrolladas según las estructuras mentales de los individuos y sirven para interactuar con el entorno social.

Las competencias movilizan y dirigen todos los conocimientos hacia la consecución de los objetivos concretos. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: Puede conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta.

Evaluación de los aprendizajes: Es un proceso mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes de los alumnos.

Para poder evaluar el desarrollo de las capacidades en los alumnos es importante y necesario, establecer los criterios de evaluación con sus respectivos indicadores, los que permitirán registrar durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje los logros obtenidos y también apreciar los avances alcanzados.

Criterios de Evaluación:

Son la expresión de un nivel de referencia, deben proporcionar información sobre el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en una determinada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de evaluación no indican lo que hay que enseñar, puesto que los alumnos pueden aprender más. Sí, orientan la variedad de actividades que se deben proponer para obtener la mayor información posible.

Elaboración de criterios: Para la elaboración se deben contemplar los contenidos, las capacidades, y las condiciones didácticas áulicas de las diversas situaciones a evaluar.

Indicadores de logros: son enunciados que describen indicios, pistas o señales observables y evaluables del desempeño de los alumnos en relación con las capacidades seleccionadas en los criterios de evaluación,

Los indicadores de logro requieren para su formulación como referente ineludible a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, los núcleos de Aprendizaje Prioritarios, el PEI, el PCI, los objetivos establecidos en las planificaciones áulicas.

Los indicadores de logro requieren para su formulación deben contemplar lo que deberá saber y hacer el alumno en relación a los diferentes contenidos enseñados y cómo lo deberá saber y hacer, es decir, centrando la atención también en el desempeño de los alumnos. Frente a las diversas actividades seleccionada por el docente.

CAPACIDADES COGNITIVAS

A partir de 1999, el término “competencias” se reemplazó por las denominadas **capacidades cognitivas**. Tal cambio, se realizó debido a un minucioso análisis, quedando demostrado que tanto por el origen como así también por la posibilidad concreta de llevarlo a práctica en la evaluación educativa, el concepto de competencias resultaba por lo menos muy controvertido.

Se entiende por capacidades cognitivas a aquellas **“operaciones mentales que el sujeto utiliza para establecer relaciones con y entre los objetos, situaciones y fenómenos. Se logran a través del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje y cobran significado de acuerdo con la determinación de contenidos, socialmente relevantes y altamente significativos, frente a los que se ponen en juego y a través de los cuales se desarrollan”**. (*)

Las capacidades cognitivas están íntimamente vinculadas con el buen aprendizaje, incluso en los niveles más elementales de lengua, matemática y otras áreas del conocimiento. Su aprendizaje revela que el cultivo de los aspectos claves de estos procesos de pensamiento, puede y debe ser parte intrínseca de la buena enseñanza desde el comienzo de la escuela.

Propiciar **ambientes de trabajo cognitivo** en la evaluación educativa requiere de una **tarea real y de una práctica contextualizada de tareas**, y no de ejercicios aislados sobre las capacidades más utilizadas en los procesos de pensamiento del ámbito escolar de los alumnos.

Una capacidad es una forma de manifestación del alumno de que, en algún momento, puede hacer algo que implica la construcción de conocimiento específico. Se puede establecer tres tipos de capacidades:

Cognitivas: referidas estrictamente al proceso de construcción de los aprendizajes.

Metacognitivas: referidas a la posibilidad de pensar y analizar los contenidos construidos. Se manifiestan por la posibilidad de generalizar resultados, desarrollar autoconfianza, aplicar contenidos a situaciones distintas en las que fueron utilizadas para presentarlos, efectuar relaciones, valorar y juzgar estrategias y resultados, etc.

Comunicativas: se dan en tanto se reconoce la posibilidad de compartir con los otros – docentes y alumnos, en el aula- los procesos que permitieron elaborar el contenido en cuestión.

Estas capacidades se manifiestan en las aulas mediante indicadores operativos que permiten evaluarlas, tal como se muestra en la siguiente tabla:

(*) Ministerio de Educación. DINIECE, Glosario. 2001.

La autoevaluación como una estrategia de mejora de la práctica de enseñanza

Para reflexionar:

A través de una autoevaluación se intenta: "verse de otro modo, decirse de otra manera, juzgarse diferentemente, actuar sobre uno mismo de otra forma, ¿no es otra forma de decir "vivir" o "vivirse" de otro modo, "ser" otro?, y ¿no es la lucha indefinida y constante por ser otros de lo que somos lo que constituye el infinito trabajo de la finitud humana y, en ella, de la crítica y la libertad?

Lo que todo el mundo ve no siempre se ha visto así. Lo que es evidente, además, no es otra cosa que el resultado de una cierta disposición del espacio, de una particular exposición de las cosas y de una determinada constitución del lugar de la mirada. Por eso nuestra mirada, incluso en lo que es evidente, es mucho menos libre de lo que pensamos. Y eso porque no vemos todo lo que la constriñe en el mismo movimiento en que la hace

posible. Nuestra mirada está constituida por los aparatos o dispositivos pedagógicos que nos hacen ver y ver de una determinada manera". (Larrosa, J. 1.995).

EJEMPLIFICACIONES SOBRE DINÁMICAS GRUPALES

TEMA: DINÁMICAS DE CONOCIMIENTO Y PRESENTACIÓN DE LOS ALUMNOS.

Actividad N°1

Tiempo estimado: 1 hs. cátedra.

Metodología: Dinámicas grupales de presentación y conocimiento.

a)- Dinámica de presentación: "¿Cuál es mi DNI?"

Propósitos:

- Crear ambiente y atmósfera de grupo.
- Conocer y escuchar.

Desarrollo:

1. Se pedirá a cada docente que construya su DNI, completando las siguientes frases inconclusas:

DNI	
<i>Datos personales:</i> <i>Nombre y apellido:</i> <i>Domicilio:</i> <i>Edad:</i> RETRATO <i>Mis deseos para este curso son...</i> <i>Mis temores y esperanzas al comenzar el curso son...</i> <i>Mis preocupaciones actuales son..</i> <i>Una de las cosas que más alegría me produce es...</i> <i>En estos momentos me siento...</i> <i>A mí me gustaría...</i> <i>Una de mis cualidades es ...</i> <i>Mis aficiones son..</i> <i>Mis ideales son...</i> <i>Mis posibilidades son...</i> <i>Mis valores son..</i>	FOTO- 

2. Mediante la técnica entrevistas por pareja, se pedirá que comuniquen las respuestas dadas al cuestionario.
3. Poner en común las síntesis de algunas entrevistas realizadas (elección de las mismas al azar).

Actividad alternativa:

* Dinámica de conocimiento personal y grupal: "¿Cuál es mi cara?"

Propósito:

- Tomar conciencia de los sentimientos al comenzar el trabajo.

Características:

Entre varias caras impresas, los docentes deberán elegir aquella que manifiesta mejor su estado de ánimo.

Preparación del material:

Se graficarán en cartulina, cartón o papel, una misma cara con diferentes expresiones, por ej: sonriente, triste, enojado, aburrido, temeroso. También se puede solicitar que cada uno grafique el sentimiento que más lo identifica al iniciar el taller.

Desarrollo:

1. Se repartirán las caras y se les dará la siguiente consigna: Observen las caras que se repartieron y elijan con qué cara ha venido hoy a trabajar.

2. Cada uno en voz alta da a conocer su elección y explica porque. A raíz de la misma se entabla un diálogo conducido por las capacitadoras: sobre por qué se sienten así. Las respuestas darán lugar a una reflexión. Se pedirá a los participantes que guarden la carita elegida, puesto que ésta será utilizada nuevamente en el último encuentro.

TEMA: LOS ADOLESCENTES. SUS CARACTERÍSTICAS SOCIALES, BIOLÓGICAS Y PSICOLÓGICAS.

Actividad N°1

Tiempo estimado: 3 HORAS CÁTEDRAS

Metodología: Trabajo individual y grupal.

Objetivo: Conocer al adolescente como sujeto de aprendizaje y destinatario de las acciones de orientación y tutoría.

Recursos: cartulinas, fibrones, cinta de embalar.

1-Al ingresar al aula los asistentes recibirán una tarjeta que servirá para que cada uno exprese sus ideas previas acerca del tema a trata, tomando en consideración la siguiente consigna:

-¿qué es la adolescencia? Exprese sus ideas acerca del tema a tratar, puede hacerlo mediante frases, conceptos o dibujos.

2-Lectura y análisis de lo realizado por los asistentes, el coordinador destacará la diferencia entre las características sociales y biológicas del adolescente.

3-Tomando en cuenta sus ideas acerca de la adolescencia (complementados con los aportes teóricos) elabore un anagrama o crucigrama distinguiendo las características de los sujetos adolescentes desde un punto de vista social y desde el punto de vista biológico.

4-Exposición grupal, plenario guiado por los aportes teóricos del coordinador.

TEMA: CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL ADOLESCENTE.

Actividad N°1

Tiempo estimado: 15 HORAS CÁTEDRAS

Metodología: Trabajo individual y grupal.

Recursos: cartulinas, marcadores, cinta de embalar.

1- ¿Qué le sugiere el término duelo?

2- ¿Qué tipo de duelos puede reconocer usted en los sujetos adolescentes con los comparte diariamente?

3- Lea el texto “Los duelos en la adolescencia “de Arminda Aberasturi.

4- En función a los aportes realizados por Arminda Aberasturi, complete o modifique lo realizado en el punto N° 4

8- Lea el texto “la construcción del pensamiento formal” de Jean Piaget.

9- Extraer las ideas principales, luego formar una red conceptual.

10-“...aproximadamente entre los 12 y 15 años el cuerpo sufre un gran cambio por fuera y por dentro, además chicos y chicas comienzan a reflexionar sobre temas como el amor, la paz, la libertad...”

a-Completar o modificar la frase antes enunciada. Para realizar esta actividad es importante releer los puntos 2, 4 y 5.

Tema: Los adolescentes en la posmodernidad

1- ¿Qué recuerda de su etapa adolescente? Narre algunos hechos relacionados a los siguientes temas:

Religión, escuela, familia, amigos.

2- ¿Hoy, sus hijos o alumnos adolescentes que relación establecen con la religión, escuela, familia, amigos?

3- Lea el texto “Del sujeto moderno al individuo posmoderno” de Guillermo Obiols.

4- Reflexione las siguientes frases:

“...La posmodernidad propone a la adolescencia como modelo social y a partir de esta se adolescentiza la sociedad misma...” (Stanley May, 1995)

“...El adulto era el frontón necesario para que el joven tensita hiciera sus prácticas, se probara, probara sus golpes, mejorara sus tiros y resultara nos sin desgastarse un adulto hecho y derecho, es decir un buen jugador...” (Eric Erikson, 1992)

“...Los conflictos entre generaciones son inevitables, pero también son esenciales para el proceso de crecimiento (Stone y Church, 1999)

5- Reflexione acerca del rol del adulto en la vida del adolescente.

MATERIAL DE TRABAJO PARA UNA PRIMER CONVIVENCIA CON ALUMNOS

Este trabajo estará coordinado por el docente responsable del aula, en colaboración con un grupo de docentes de la institución. Este proyecto se desarrollará durante una jornada de convivencia.

OBJETIVOS:

- Lograr que cada uno de los/as alumnos/as se puedan conocer y descubrir a sí mismos.
- Reconocer cómo la discriminación impide la comunicación.
- Proyectar al prójimo nuestros dones y talentos como un servicio que puede complementarlo.
- Promover la integración del grupo.

EJES DE TRABAJO:

- Definición de convivencia.
- Desarrollo del autoconcepto-conocimiento de sí mismo.
- Prevención contra la discriminación.
- Integración al grupo: Seguridad y pertenencia.

METODOLOGÍA:

A través de dinámicas de grupo (vinculadas con el conocimiento de sí mismo, la integración y la prevención contra la discriminación).

RECURSOS:

Materiales de lectura pertinentes para el análisis y la reflexión, hojas, marcadores, periódicos, plasticola, cuerdas, pelota, etc.

PLAN DE TRABAJO:

ACTIVIDADES:

1)- **Dinámica:** Lluvia de ideas de la palabra “Convivencia”.

Tiempo: 10 minutos.

La palabra convivencia viene de “con y vivencia”. En el diccionario se nos dice que es una vida en común. Vivir con: relación, se trata de la vida en relación. El hombre como ser racional entabla su relación con el mundo que lo rodea y desde allí toma posición. Según sea su conducta, se hablará de una existencia abierta o cerrada a la relación. Este término ha cobrado mucha fuerza en éste último tiempo. Su carga de significación hace que sea diferente de un simple encuentro, reunión o una simple aglomeración.

Definición de convivencia: *es un encuentro de personas unidas entre sí por un vínculo de trabajo, estudio, amistad, interés, que en general tienen o buscan tener una afinidad común y responden a una convocatoria para profundizar, vivir o revisar dicha afinidad.*

2)- **Dinámica de animación:** “CONFIANZA PERSONAL”.

Tiempo: 20 minutos.

Propósito:

Valorar la posibilidad y capacidad que cada persona tiene para confiar en los otros.

Reflexionar acerca de lo que se necesita para lograr un buen nivel de confianza en los semejantes.

Características:

Participa todo el grupo. Cada uno sale en busca de aquella persona que conoce menos e intenta hacerla caminar con los ojos vendados. Se vuelve a hacer lo mismo pero cambiando de papeles, el que guiaba, ahora es guiado. Todos dialogan sobre las sensaciones percibidas.

Desarrollo:

1. El coordinador pide que cada uno busque a una persona que conozca menos o que no tenga confianza en ella.
2. El que es guiado con los ojos vendados se deja llevar por su pareja a través de la sala durante 10'. Luego se realiza lo mismo pero al revés, el que fue conducido es ahora conductor.
3. Se procede al diálogo, reflexión y evaluación sobre lo vivido.

3)- Dinámica de conocimiento personal y grupal: “FOTOCONVIVENCIA”.

Tiempo: 20 minutos.

El grupo se sienta en ronda y el orientador del juego coloca sobre el piso fotos de manos, rostros y de todo el cuerpo, que revelen distintos gestos y actitudes.

Por ej: grupo de jóvenes prestando un servicio, miradas alegres, joven solo, una mano extendida, dos manos estrechadas, dos rostros cada uno mira para un lado diferente, dos personas que se dan la espalda, dos rostros que se miran de frente, dos rostros que se miran con cariño, un hombre con la mano abierta, dos manos en ofrenda, dos muchachos con caluroso abrazo, personas que miran con indiferencia, personas trabajando cooperativamente...

Cada participante elegirá el gesto que para él sintetiza las expectativas personales ante la convivencia. Armará con ellas una expresión de deseos (según sea su vivencia) que leerá ante los miembros del grupo mientras muestra las fotos (PLENARIO).

Para que el juego resulte, conviene elegir no más de tres fotos. Puede ser oportuno poner música para crear un ambiente más de intimidad.

REFLEXIÓN: Si nos dejamos penetrar, invadir, cuestionar, la foto habla; se trata de escuchar dándole tiempo mediante la contemplación. Si la miro con APURO seré incapaz de escuchar su palabra. Proponer la foto como recurso es una manera de posibilitar la expresión en forma sencilla.

DESAYUNO: 20 minutos.

4)- Dinámica de relaciones humanas- Animación: “LA TEMPESTAD”. 10 minutos

Consigna:

Todos los participantes deben formar un círculo con sus respectivas sillas o se pueden sentar en el piso. El coordinador se coloca en la mitad y dice: “cuando yo diga OLA A LA DERECHA, todos deben cambiar un puesto hacia la derecha; cuando diga OLA A LA IZQUIERDA todos deben cambiar dos puestos a la izquierda”.

Se dan varias órdenes intercambiando a la derecha y a la izquierda; cuando el coordinador diga TEMPESTAD, todos deben cambiar de puesto, mezclándose en diferentes

direcciones. A la primera o segunda orden, pueden ubicarse en cualquier silla y el que quede de pie es el nuevo director del juego.

5)- Dinámicas para “Prevenir la Discriminación y trabajar por la Solidaridad”.

Tiempo: 20 minutos.

Objetivo:

Reflexionar sobre el prejuicio y los criterios por los que discriminamos o no a una persona.

Desarrollo:

Primer paso: Dividir a los participantes en 4 grupos.

Presentar la siguiente situación:

“Cada grupo está en un barco en alta mar. El barco choca contra un arrecife y está a punto de zozobrar. Llega un barco salvavidas que tiene capacidad para transportar a todas las personas menos a una. Por eso cada grupo debe excluir un miembro, según los criterios elegidos y aceptados por el grupo”.

Los excluidos se reúnen y discuten los criterios por los que fueron excluidos y comentan los sentimientos de sentirse excluidos.

Segundo paso: Plenario. Puntos para reflexionar.

- 1- ¿Cómo interactúan las personas excluidas y las personas excluyentes?
- 2- ¿Cuáles son los sentimientos evidenciados por los excluidos?
- 3- ¿Cómo se sintió el grupo al tener que excluir a alguien?

6)- Trabajo grupal: Comprensión y análisis de textos. “BUSCAR LA AMISTAD”.

Tiempo: 40 minutos.

Consigna: se formarán 5 grupos (4 con tres participantes y 1 con cuatro miembros). Cada grupo tendrá un texto diferente sobre la “AMISTAD”, el grupo deberá leer su texto, comentarlo y extraer conclusiones sugerentes para ser luego expuestas en un plenario. Plasmar todas las conclusiones en un gran afiche.

Textos sugeridos:

1. UN GESTO SIMPLE.
2. LOS AMIGOS DEBEN SER LEALES.
3. LA AMISTAD DE DAMÓN Y PITIAS.
4. LA VERDADERA AMISTAD.
5. ¿QUÉ ES LA AMISTAD?

7)- Dinámica de cierre: “¿CÓMO ME SENTÍ?”

Tiempo: 15 minutos.

Objetivo:

Partiendo de una evaluación personal acerca de cómo se siente uno en el grupo, ayudarse a sí mismo, a crecer en su integración en el grupo.

Primer paso: Plenario. Instructivo del coordinador: entrega un cuestionario a cada uno, que contestará individualmente en el mismo papel. Cada uno entregará sus respuestas al grupo, que las evaluará. Finalmente una evaluación plenaria.

Segundo paso: Trabajo personal. Según el instructivo a cada uno el coordinador entrega el siguiente cuestionario: ¿Deseabas decir algo y no pudiste decirlo? ¿A menudo, a veces, nunca? ¿Al intervenir te quedó la impresión de ser dejado de lado, mal comprendido, mal juzgado? ¿Comprendido, aceptado? ¿El clima del grupo a tu juicio fue: amistoso,

indiferente, entusiasta, agresivo, frío o formal, tranquilo, serio, chistoso, paternalista? ¿Cómo te gustaría que el grupo te tratara para que vos te liberaras y progresaras? Cada uno lo responde en el mismo papel.

Tercer paso: Trabajo grupal. Cada uno entrega sus observaciones al grupo; se dialoga aclarando, cuestionando, etc. El grupo evalúa lo positivo y lo negativo de la dinámica, sus limitaciones, etc.

Cuarto paso: Plenario. Evaluación. Cada grupo da una somera cuenta de su trabajo grupal. Todos dialogan sobre: cumplimiento del objetivo de la dinámica, utilidad en ésta y en otras ocasiones, qué aprendimos de esta dinámica?

ALMUERZO. 40 minutos.

8)- Actividades de recreación y esparcimiento a cargo de expresión corporal, teatro o Ed. Física. Tiempo: hasta concluir la convivencia.

DINÁMICA SOBRE LOS ROLES DE LOS ALUMNOS

Esta actividad pretende servir de ayuda para lograr una visión lo más compleja posible de cómo funciona un grupo de alumnos y de los roles que estos alumnos asumen dentro del grupo (y dentro de la clase) al que pertenecen.

Se puede realizar un informe que será remitido a todos los profesores del curso (Nivel Secundario). Con los resultados que se obtengan se va a elaborar una descripción global de la situación que sirva de base para posteriores discusiones al respecto.

Alumnos/as que generan algún tipo de dificultad:-----

Ficha para cada docente:

Por favor, siga las siguientes instrucciones para completar este informe:

1. Escriba detrás o al lado del nombre de cada alumno/a aquel rol de la lista que se adjunta que según Ud. describe mejor la conducta de ese alumno en el grupo. Estas descripciones se refieren al grupo en sí, no a la clase en general.
2. Si hay en su clase algún otro alumno que sea miembro significativo del grupo, añádale a la lista junto con el rol que desempeña.
3. Añada por favor, cualquier comentario que, a su juicio pueda servir para comprender mejor la situación.

Rellenar éste impreso le llevará sólo unos minutos, se ruega lo devuelva en el plazo más breve posible.

Muchas gracias.

Lista de roles:

- Líder de equipo (contribuye a la buena marcha del grupo, sociable, laborioso).
- Buen compañero (dispuesto, responsable, se preocupa por los demás).
- Comparsa (amable, dócil, sumiso).
- Organizador (hace sugerencias, fomenta la lealtad entre los miembros del grupo).
- Trabajador (instrumental, conservador).
- Sumiso (trabajador, convencional, impersonal).
- Mandón (domina a los demás, es poco amistoso).
- Cobista (provoca rechazo, se preocupa en exceso por los demás).
- Mártir (abnegado, desinteresado, se lo suele agredir).
- Líder social (seguro de sí mismo, extrovertido).
- Amigo (amable, sociable, un igual).
- Mascota (amable, crédulo, imitador).
- Dominante (hablador, seguro de sí mismo).
- Inhibido (modesto, parece indefenso).

- Matón (dominante, agresivo).
- Aislado (rechazado, solitario).
- Solitario (no participa, poco amistoso, rechaza a los demás).
- Sociable (expresivo, abierto, amable).
- Contemplador (simpático, participativo, sociable).
- Muñeco (amable, sin criterio propio).
- Comediante (expresivo, burlón).
- Inconformista (rechaza las opiniones del grupo).
- Distante (tenso, no coopera, pasivo).
- Desafiante (dominante, egocéntrico, rebelde).
- Escéptico (poco amistoso, obstinado, inconformista).
- Alienado (poco amistoso, abatido, desilusionado).

5)- TRABAJO INSTITUCIONAL FINAL:

Esta instancia de trabajo compartida con el equipo docente de la institución nos permitirá posteriormente dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué acontece en la práctica escolar cotidiana en relación con la convivencia?
- ¿Cuáles son los valores que se desarrollan en las aulas?
- ¿Cuáles son las normas y valores que la institución desea transmitir y promover?
- ¿Cuándo hablamos de disciplina e indisciplina escolar, a qué nos referimos?
- Elaboren en equipo un Plan de Trabajo Institucional para prevenir problemas de convivencia.



Para seguir pensando y compartiendo materiales de trabajo...