

ETAPA 3

LA PROGRAMACIÓN DE
LA ENSEÑANZA COMO
“CONSTRUCCIÓN
METODOLÓGICA”.
TOMA DE DECISIONES
FUNDAMENTADAS.

LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.
APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

TERCERA ETAPA: LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO "CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA". TOMA DE DECISIONES FUNDAMENTADAS

La práctica de la enseñanza necesita un cierto ordenamiento dentro del que puede y debe tener cabida un cierto componente de indeterminación (Salinas, 1994). Esta tarea supone una visión previa de lo que se va a realizar en esa situación particular. Implica básicamente tres operaciones: explicitar aquello que se va a realizar, ordenar los elementos que intervienen en el proceso y justificar científicamente las decisiones que toman; es decir, prever qué se hará, cómo y por qué. En esta instancia es clave cómo se comprende la materia y se la transforma didácticamente en objeto de enseñanza.

La planificación de la enseñanza será un proceso sujeto a aciertos y errores, lo que la hace flexible y factible de ser modificada. De esta manera, su diseño se identifica como un proceso de investigación, en la medida que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones. Se pondrá a prueba un conocimiento y se aprenderá de la práctica en un proceso continuo de reconstrucción.

En oposición a concepciones que centraban el diseño, bien en los contenidos o bien en el "cómo enseñar", reduciéndose a propuesta de técnicas, aquí lo concebimos como una construcción que implica, primeramente, un acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción (estructura sintáctica y semántica de la disciplina a enseñar). Habiendo penetrado en esa lógica, en segundo lugar, se hace necesario atender al problema de cómo abordar ese objeto a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende (estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella), de su situación y contextos particulares. Un tercer elemento, vinculado a presupuestos axiológicos, es el de las intencionalidades educativas (Edelstein, G.1995).



“Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan, La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica” (p:85).

En el proceso de elaboración es preciso no confundir el formato en el que escriben y harán pública la propuesta, con la real naturaleza de los problemas que se analizaron y que se tratarán de abordar.

Si bien, tradicionalmente se pensaba que una buena enseñanza partía de una buena planificación escrita, por el contrario, aquí, el punto de partida será la calidad de lo que sucede en la práctica como consecuencia de un pensamiento, de una reflexión y un debate colectivo comprometido y fundamentado.

La preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo en la formación inicial conduce a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar.

Con esta finalidad se promueve diseñar la propuesta de enseñanza a partir de problematizar:

a- el conocimiento a enseñar

b- la metodología a construir

c- los criterios de evaluación y acreditación a proponer

***El conocimiento** es el elemento fundamental que determina o modela los vínculos en el aula y en la institución escolar.

Desde nuestra óptica, antes de iniciar el tratamiento didáctico, es necesario interrogarse ¿qué se define como conocimiento escolar?, ¿qué conocimientos fueron seleccionados para el nivel?, ¿cuál es la relación con los saberes formulados en la disciplina de origen? En este sentido, Chevallard (1985) brinda aportes relevantes tales como los conceptos de transposición didáctica y vigilancia epistemológica.

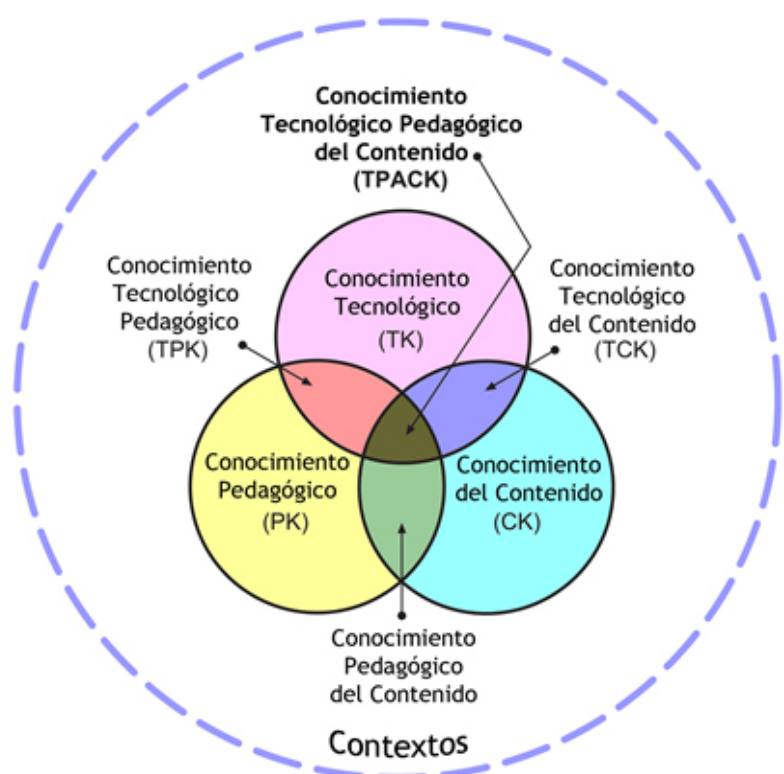
Desde otra perspectiva, y para complementar la mirada, resulta ilustrativo el planteo de Apple (1986) quien propone una enseñanza de la ciencia que dé cuenta de escuelas de pensamiento, de acuerdos y desacuerdos entre metodología, objetivos y otros elementos que constituyen los paradigmas de la actividad científica. Ambas miradas resultan significativas a la hora de analizar, seleccionar y organizar el conocimiento a enseñar a la vez que permiten comprender que los contenidos escolares son producto de una construcción social y están legitimados culturalmente.

*Con respecto a la **metodología**, se retoma el concepto de construcción metodológica (Edelstein; 1996) que contempla la articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Por lo tanto, esta construcción se conforma a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden, considerando la finalidad de la enseñanza y en el contexto áulico, institucional, cultural y social. Desde esta óptica es posible realizar un análisis crítico de los libros de texto u otros materiales curriculares, en conocimiento de que muchos de ellos, suelen constituirse en instrumentos que encorsetan y uniformizan la práctica (Nieves Blanco, 1995).

Fomentamos también la integración de diferentes medios y materiales, fundamentalmente tecnologías de la información y la comunicación en tanto que dicho dominio forma parte de los objetivos de la propia actividad formativa. En ese sentido se trabaja sobre la reflexión en torno al modelo TPACK formulado por Mishra, P & Koehler, M (2006)* que implica combinar el conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico (saber qué enseñar y cómo enseñarlo) y con el conocimiento tecnológico. El desafío es integrar los tres tipos de conocimiento para dar lugar al Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar que es el conocimiento que se requiere para poder integrar de manera consistente la tecnología en la enseñanza. Es un tipo de conocimiento complejo, multifacético, dinámico y contextualizado.

El Modelo TPACK de capacitación del profesorado en TIC:
Conocimientos Tecnológicos, pedagógicos y de contenidos. En Cabero Almenara, J. (Dir.) (2014). La formación del Profesorado en TIC. Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido. Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.

El conocimiento tecnológico incluye, por ejemplo: comprender el lugar de las tecnologías no sólo en la vida cotidiana y en el trabajo sino fundamentalmente en el aprendizaje; dominar habilidades digitales tales como saber buscar, seleccionar, compartir, gestionar y producir contenidos; conocer herramientas y entornos digitales con potencial educativo y dominar el uso de dispositivos tales como la computadora, tabletas o pizarras.



*Con respecto a la evaluación será fundamental poner en cuestión qué se va a evaluar, por qué se evaluará de esa manera, con qué criterios la realizará, cómo se la utilizará para mejorar la práctica, interrogantes que posibilitarán reflexionar sobre actividades o propuestas de evaluación en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, la evaluación es un proceso de comprensión y mejora de la propia práctica. Organizada desde una perspectiva de continuidad constituye una fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras de las prácticas. Obtener información acerca de lo que se desea evaluar será sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su mayor dificultad, consisten en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos. La información proveniente de distintos procedimientos es el material a partir del cual se iniciará, realmente, el proceso evaluativo. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados- previstos y no previstos, facilitará la tarea de descubrir y fundamentar decisiones.

Para todas estas decisiones se requiere del diálogo comprometido con el profesor tutor de la institución destino.

TEMARIO

1. La programación como hipótesis de trabajo.

Fundamentos de sus componentes:

- Marco referencial de la propuesta.
- Finalidad de la enseñanza-Objetivos de aprendizaje.
- La Selección, organización y secuenciación del contenido a enseñar.
- La construcción metodológica. Integración de medios (cine-video-audio-etc).
- La evaluación de la enseñanza.

ACTIVIDAD

- Elaboración de la propuesta de enseñanza atendiendo a las pautas establecidas.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, Jordi (2003). Internet en el aula: a la caza del tesoro. En Revista Electrónica de Tecnología Educativa. N° 16. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/537>

Alonso, F; Sanjurjo, L. (2008). Didáctica para profesores de a pie. Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires. Segunda parte.

Apple, M. (1986). Maestros y textos. Barcelona, Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En CAMILLONI, A. y otras, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

Ferrés i Prats (1998). El video en el aula. Revista Comunicación y pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos. N° 154.pp:46-49.

Gewerc, A. Internet en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En Módulo III. Sobre Internet en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Portal Educ. ar http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD4/contenidos/capacitacion/modulo-3/cd_art1_2.html

Lion, Karina (2012). Aprender con tecnologías. Video. http://www.youtube.com/watch?v=yZivS_vJ-n8

Lion, Karina (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Narodowski, M y Scialabba, A. (comp.)(2012) ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires, Prometeo.

Litwin, Edith (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires, Paidós.

Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica. Buenos Aires. Paidós.

Maggio, Mariana (2012). Profesores ejemplares_ prácticas memorables y perspectivas a futuro. <http://www.youtube.com/watch?v=OFI2Jly3wIw>

Martínez Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. Revista Comunicar N° 11, pp: 27-36

<https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=11&articulo=11-1998-05>

Nieves Blanco. (1996). Prólogo. Dilemas del presente, retos para el futuro. Prólogo a la Edición Española. En HARGREAVES (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata.

Regil Vargas, L. (2006). Museos virtuales. Nuevos balcones digitales. Revista Reencuentro. México, Universidad Autónoma Metropolitana. N° 046.

Roman García (2007). El cine como recurso didáctico. Revista de Filosofía, Año III, 13 (septiembre 2007). <http://www.revistadefilosofia.org> 127

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo Rasco, J. Teoría y desarrollo del currículum. Barcelona, Aljibe.

Mabel Guidi

La formación en la práctica docente : aportes teórico-metodológicos - 1a ed. -
Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

