

Materia

DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Daniel Feldman



## Indice

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| I. Introducción                                                     | 3  |
| II. Aspectos generales a considerar y propuesta para su tratamiento | 4  |
| a. Establecer perspectivas                                          | 5  |
| b. Analizar el currículum y desarrollar un planteo sistemático      | 6  |
| c. Desarrollar un repertorio básico                                 | 7  |
| d. Adoptar una modalidad                                            | 8  |
| III. Selección de contenidos y temáticas                            | 9  |
| Bibliografía                                                        | 13 |
| <br>Anexo I                                                         |    |
| Selección bibliográfica comentada                                   | 15 |
| <br>Anexo II                                                        |    |
| Propuestas para trabajos de campo                                   | 21 |

## I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es plantear un marco para el desarrollo de un programa de didáctica y currículum para una asignatura general y común en la formación de docentes.

El valor potencial de este material reside en su propuesta de esquemas conceptuales útiles para realizar opciones con relación a un programa de trabajo. Se encontrará en él una versión posible para tratar temas y variables didácticas y algunos elementos acerca de los problemas que hoy forman parte de este campo. Se ofrece una serie de puntos que, se supone, vale la pena poner en debate y ejemplos acerca de un posible desarrollo de esos puntos. La organización de este material no sigue las tradicionales variables didácticas (por ejemplo: contenidos, objetivos, programación, evaluación), aunque se revisan varios de estos temas. La lista puede resultar extensa y probablemente lo es. La explicación de ello es que responde a las funciones que aparecen asignadas a "Didáctica y currículum" en la estructura curricular.

Este documento reúne temas que no siempre se tratan de manera conjunta. Son los que corresponden a "didáctica" y a "currículum". Es sabido que ambos campos de estudio se han desarrollado de manera relativamente separada y que esto respondió a distintas maneras de tratar los problemas educativos. La teoría del currículum adquirió importante desarrollo en los países anglosajones caracterizados históricamente por sistemas educativos descentralizados y con bastante autonomía por parte de las comunidades en la definición del currículum. En nuestro país, el marco de decisión se desarrolla, habitualmente, entre el Plan de estudios y la enseñanza, ya que el currículum es una decisión gubernamental. Distintos temas referidos a la teoría del currículum se subsumieron, entonces, en unidades como "selección y organización del contenido" o "programación".

En el Plan general de la formación se consideró adecuado ofrecer elementos de ambos campos, tanto en lo que hace al aspecto más específicamente "didáctico" del currículum, como a los problemas más generales de las políticas curriculares. En el desarrollo de estos temas se expondrán las razones de esta elección y de su importancia para la formación de docentes de todos los niveles.

Cualquier planteo sobre la didáctica enfrenta hoy varios problemas. Uno es el del cambio de sus preocupaciones iniciales: de una disciplina del método se derivó en un campo fragmentado en preocupaciones crítico-analíticas, especialización de la tarea en áreas (las "didácticas de" la matemática, las ciencias naturales, la lengua, etc.), dependencia de avances científicos en campos no educativos, sobre todo provenientes de teorías cognitivas y, en el caso del trabajo con maestros y profesores, la influencia de las tendencias "reflexivas" basadas en las ideas del "profesor como investigador". Esta dispersión aumentó la ya vieja dificultad para articular el saber sistemático producido con las prácticas reales de las escuelas.

Un planteo didáctico también enfrenta el problema de la dilución del significado de las ideas en torno a la enseñanza y el debilitamiento de la actitud enseñante (sobre todo en la educación básica). De manera muy esquemática se puede decir que la dilución del significado de "enseñanza" y el debilitamiento de la actitud enseñante fueron producto de la acción de dos fuerzas: el paidocentrismo (reintroducido por la especialización didáctica) y la ganancia de terreno de las teorías críticas de diverso orden (muchas de ellas, llegadas de la mano de la teoría del currículum). Estas nuevas tendencias realizaron importantes aportes, pero abrieron nuevos problemas porque se debilitó la capacidad de

tratar, de manera conjunta, las cuestiones que derivan del hecho de enseñar en sistemas escolares complejos y la posibilidad de obtener esquemas conceptuales adecuados para pensar en la enseñanza como proceso práctico. Aunque aumentaron poderosamente los "marcos teóricos" adecuados para comprender la realidad escolar y se desarrollaron dispositivos didácticos y curriculares cada vez más sofisticados, disminuyó, de manera proporcional, la capacidad de pensar en la conexión de estos planteos y las actividades prácticas de las escuelas, cada vez más distanciadas de la enorme producción didáctica y curricular del momento.

Tomando en cuenta los problemas mencionados, en este trabajo se realiza un planteo general con relación a la didáctica que, sin retornar sobre el método como estructura rectora, propone elementos metódicos para la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza y con el marco institucional en la que se desenvuelve.

Se quiere proponer que la utilidad de un trabajo en didáctica general -en las condiciones actuales del conocimiento didáctico, de funcionamiento de los sistemas de formación y de actividad docente en las escuelas- reside en su capacidad de operación sobre cuatro dimensiones. La primera se relaciona con el establecimiento de una perspectiva o enfoque general de trabajo (un marco general para la interpretación y la dirección de la actividad en clase). La segunda, con la obtención de elementos conceptuales que permitan ubicar la actividad de enseñanza en el marco de las políticas curriculares que la condicionan y participar de la discusión político educativa en torno de esas cuestiones. La tercera consiste en la adopción de una modalidad para la definición y la resolución de problemas, en particular, para realizar opciones metodológicas. La cuarta, con el desarrollo de competencias básicas en el plano instrumental.

El desarrollo de un programa de didáctica general debería ayudar a que los futuros docentes obtengan elementos para el desarrollo de un enfoque sistemático para la planificación y la enseñanza interactiva, adquieran primeros instrumentos básicos para el desarrollo de su tarea, confronten planteos pluralistas y unicistas en didáctica y reflexionen sobre los alcances, límites y responsabilidades de la enseñanza. Este punto, como señala Fenstermacher (1989), siempre puede ser perturbador ya que no existe manera, que no sea mediante deliberación práctica, para establecer en cada caso si el límite está correctamente trazado. Sin embargo, una consideración didáctica no puede omitir considerar responsabilidades y límites que permitan a un docente operar en situaciones de restricción, reclamar el tipo de apoyo que considera necesario y aliviar la presión sobre su tarea. Una perspectiva didáctica debe, en ese sentido, ayudar a revalorizar el lugar del docente como sujeto de la educación.

## **II. ASPECTOS GENERALES A CONSIDERAR Y PROPUESTA PARA SU TRATAMIENTO** \_\_\_\_\_

Las cuatro dimensiones propuestas en la Introducción limitan, de manera muy general, opciones dentro de los posibles problemas y cuestiones a tratar. En términos estrictos no puede hablarse de "un campo" ya que las temáticas corresponden, al menos, a dos campos articulados.

Por el tipo de dimensiones propuestas es necesario dejar muy en claro que, dada la enorme diversidad de usos que un pequeño número de términos tiene en educación, no hay manera de aseverar aquello que una "perspectiva", un "enfoque", una "modalidad" o un "estilo" sean "objetivamente". Su uso es estipulativo y conviene prestar atención al contenido que se le da en diferentes textos.

El primer criterio utilizado para la selección de los principales puntos sobre los que desarrollar programas de trabajo consistió en la identificación de aspectos generales que dan estructura a la tarea de enseñanza de un docente. Con ello se realizó una síntesis conceptual que se expresa en las cuatro

dimensiones planteadas en la Introducción. Probablemente no todas puedan ser abordadas de igual manera en el programa de una única instancia curricular -esto es una decisión propia de un programa-, pero su presentación conjunta ayuda a la comprensión de los criterios utilizados y proporciona una idea general acerca de la orientación propuesta para la inclusión de temas sobre didáctica y currículum en la formación de profesores.

El segundo criterio utilizado para definir problemas y temáticas es tomar aquellos que se configuran a partir de considerar a la enseñanza como un tipo general de práctica, independientemente del tipo de contenido vehiculado por ella. Desde este punto de vista se recortan temas de didáctica y de currículum -que es tomado como un instrumento relativo al sistema de enseñanza-. Esta opción va al encuentro de un debate actual con respecto a los alcances de distintos planteos didácticos que se abordará brevemente.

La noción de "transposición didáctica" fundamentó una inevitable relación entre la didáctica y los campos disciplinares de referencia. Desde ese punto de vista se comenzó a cuestionar la propia posibilidad de una didáctica general, o dicho de otra manera, de una concepción de la enseñanza como práctica genérica. El debate puede ser tomado desde un punto de vista fundamental o como una cuestión de enfoques que atienden a distintos aspectos de la tarea de enseñanza. Por razones prácticas se utiliza aquí este segundo punto de vista y se recurre a una noción de enseñanza ligada a los aspectos comunes de esta tarea; por ejemplo: una manera de concebir la clase y el propio rol, de programar, de realizar opciones con respecto a distintas propuestas didácticas o de resolver problemas ligados a la preparación, el desarrollo y la evaluación de las actividades en clase. El corolario práctico es que la enseñanza se desarrolla, de manera combinada, apoyada en dos estructuras coexistentes: la que define una práctica general y la que define un tipo particular de contenido. En los hechos, las relaciones entre ambas estructuras pueden ser, y son, fluidas. No sucede lo mismo con las disciplinas generadas a partir de priorizar cada una de ellas. Pero éste no necesita ser un tema de esta presentación.

El tercer criterio utilizado para la selección de aspectos principales es el papel asignado a la Didáctica: le corresponde, en cualquiera de sus versiones, proponer algún tipo de criterios de acción. Éstos están relacionados, como ya se anticipó, con la circulación y la adquisición de elementos metódicos y sistemáticos para la definición general de la actividad en clase, para la programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza y con el marco institucional en la que se desenvuelve. De esta manera se trata de proponer un marco general. Este marco no ofrece las ideas generales que luego se "aplican" a los problemas del nivel o de un área de contenido. Se combina, de manera concurrente, con los enfoques más específicos dirigidos a la problemática del nivel y de la enseñanza por áreas o disciplinas de conocimiento.

De acuerdo con estos criterios se han formulado cuatro dimensiones que ordenan la propuesta de los temas y contenidos que se presentan en el apartado siguiente. Ellas son: enfoques generales de trabajo, modalidades de resolución de problemas, principios de currículum y programación, competencias básicas. Se presentarán a continuación.

### **a. Establecer perspectivas**

Un programa de didáctica general puede colaborar a clarificar y desarrollar perspectivas y enfoques generales de trabajo. Estas perspectivas constituyen grandes opciones con relación a la enseñanza y a la definición del docente y de su acción e incluyen una manera de entender el aprendizaje. Proporcionan orientaciones generales para la tarea y valores educativos. Las perspectivas no son, en sen-

tido estricto, "teorías", su sistematicidad es mucho menor y son pasibles de interpretaciones diversas.

Las perspectivas cumplen algunas funciones análogas al marco mental personal (o "intuitivo") con el que se dirige la enseñanza en situaciones prácticas. En la medida en que se adquiere mayor apoyo informativo y teórico se tienen mejores posibilidades de generalización, se promueve una ampliación de las variables utilizadas y se facilita la constitución de enfoques de trabajo relativamente sistemáticos. Un programa que tenga este punto de partida procurará reconocer y describir funciones básicas de la enseñanza, formas generales de definir escenarios para la tarea escolar y maneras de entender la actividad de los docentes, y no encontrará un motivo especial para enfatizar una tendencia con primacía sobre otras. Un tratamiento como el que se propone es posible porque, aunque muchas teorías aparecen como antagónicas en el campo académico, pueden ser utilizadas complementariamente desde el punto de vista práctico. Esta es una cuestión que se retomará en "d. Adoptar una modalidad.

La clarificación de perspectivas ayuda a reconocer las opciones personales, confrontarlas con otras y ampliar el campo de posibilidades. Esto significa una toma de posición con relación al creciente peso del uso de "la reflexión sobre la práctica" como estrategia aplicada a la formación y al perfeccionamiento docente. Desde el punto de vista que aquí se sostiene, una perspectiva no se establece por pura reflexión. Más bien, es producto del estudio sistemático de distintos modelos o alternativas establecidas. El supuesto que se utiliza no niega las posibilidades de las estrategias tendientes a la revisión, dicho en términos muy generales, de la plataforma teórica personal con la cual se dirige la práctica,<sup>1</sup> pero confía, de manera muy importante, en la capacidad de ampliación de las posibilidades reflexivas mediante el manejo fluido de esquemas conceptuales que ayuden a confrontar las propias creencias con otros sistemas transmitidos mediante la enseñanza sistemática en instancias de formación para la docencia.<sup>2</sup>

El criterio de clarificar y desarrollar perspectivas y enfoques de trabajo delimita el tratamiento y la función que se asigna a los diversos temas y contenidos referidos a esta dimensión. En todos los casos (modelos sobre el aprendizaje y la mente, modelos normativos sobre la enseñanza, investigación sobre la enseñanza, postulados en cuanto al docente y su actividad) se trata de promover una visión amplia de alternativas. Se señalaron tres aspectos básicos relacionados con el desarrollo de perspectivas como las planteadas: concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña. Se desagregarán en temas en el próximo apartado.

## **b. Analizar el currículum y desarrollar un planteo sistemático**

Aunque los temas relativos a didáctica y currículum constituyen hoy dos campos de desarrollo independiente, se tratan aquí de manera conjunta en relación con el análisis de la enseñanza y de sus marcos. A través de la teoría del currículum se fortaleció una fuerte corriente dedicada al estudio y la comprensión de los fenómenos sociales de escolarización. No es este el tipo de análisis que se pondrá. Esto no resulta de una negación de su importancia, sino de una opción en función del rol de la asignatura, de las posibilidades de extensión del programa y de los propósitos de formación. En este caso se estudia lo que puede denominarse "dimensiones didácticas" del currículum. Esto es, se toma en cuenta el currículum (incluyendo la programación) como instrumento para la enseñanza y como

<sup>1</sup> Este es un tema ampliamente tratado en los últimos tiempos. Puede verse, por ejemplo, Pope (1998) o Clark y Peterson (1990).

<sup>2</sup> Esta idea se encuentra expuesta en Feldman (1999), capítulo 7.

instrumento político que, por una parte, fija un marco de posibilidades y restricciones para la tarea de los docentes y, por otra, los involucra en el tipo de decisiones que les cabe tomar como actores de las políticas educativas.

El currículum, como todo instrumento didáctico, está sujeto a variaciones y condiciona de manera diferente la actividad de aquellos a los que está dirigido. Un docente probablemente verá restringida su actividad de distinta manera a lo largo de su vida por distintas modalidades de currículum. La manera en que un currículum se defina (como especificación de contenidos, como conjunto de objetivos o como plan integral para la enseñanza)<sup>3</sup> cambia el tipo de componentes que incorpora y las dimensiones sobre las que intenta influir. El aumento de los elementos prescritos en el currículum (contenidos, estrategias de enseñanza, enfoques, planteo pedagógico) implica un aumento de la intensidad de la planificación (Eigenmann, 1984) y las restricciones sobre la actividad de cada docente individual.

La escuela tradicional fue una escuela centrada en el método. La crítica a la escuela tradicional incluyó una crítica generalizada a los intentos metódicos. Un planteo de didáctica general debe ayudar a revalorizar los aspectos metódicos o sistemáticos en la programación de la práctica de enseñanza. La enseñanza es una actividad intencional, o sea con fines definidos, que opera en situación de restricción. También es una actividad de resolución de problemas que se fija algún tipo de objetivos con relación a las situaciones que enfrenta y utiliza o diseña técnicas adecuadas para conseguirlos. Por último, el ambiente de la clase es bastante complejo y, por lo tanto, cuanto mayor cantidad de decisiones se tomen anticipadamente, mayor disponibilidad y capacidad de atención podrá dirigirse a la vida en el aula. Dentro de un planteo metódico, la planificación juega cuatro roles: es un medio para reducir la incertidumbre, aumentar la seguridad y el sentimiento de control; prepara y organiza el material de instrucción clarificando las secuencias básicas y especificando las actividades más importantes a realizar; prepara cognitivamente con relación a las posibles contingencias de la clase y, por último, sirve de guía a los procesos interactivos, en tanto fija el marco y las reglas generales de la clase.

### c. Desarrollar un repertorio básico

La didáctica nació como una disciplina del método. Hoy muy pocas personas serían capaces de reivindicar esa función, pero también muy pocas serían capaces de señalar de manera fundamentada qué es lo que ha reemplazado exitosamente esa abandonada preocupación. La capacidad del desarrollo didáctico actual para influir en la mejora de las prácticas de enseñanza se relaciona con su posibilidad de plantear parámetros metódicos comunes para la realización de las tareas de enseñanza y componentes generales de la actividad de enseñar que puedan encuadrar la enorme cantidad de actividades que diariamente se realizan en las escuelas.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Sobre distintas maneras de entender el currículum se puede consultar El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1998). También en La enseñanza: su teoría y su práctica (Gimeno Sacristan y Pérez Gómez, 1989, páginas 190 a 196).

<sup>4</sup> En un libro reciente Hans Aebli (1995) señala: "(...) aquí describimos cuatro formas básicas de enseñar a las que corresponden cuatro etapas del proceso de aprendizaje (...) Se trata, aquí, de una versión moderna de la teoría de las etapas formales. Cualquier proceso de aprendizaje que introduce un nuevo procedimiento o un nuevo concepto ha de recorrer esas etapas. Esta corriente didáctica procede, como es sabido, de los discípulos de Herbart y en especial de Ziller (1876). En este siglo no se ha hablado bien de la teoría de las etapas formales. Quizás, en la actualidad, sea ya suficientemente grande la distancia histórica, como para que estemos otra vez en condiciones de examinarla sin prejuicios y retomarla en el punto que quedó cuando la didáctica del XIX fue sustituida por la pedagogía

Toda propuesta de enseñanza genera un "ambiente". El ambiente se caracteriza por la conjugación de varios rasgos: su estructuración o enmarcamiento; los tipos de interacción, el sistema de apoyo, el tipo de intervenciones, la secuencia y el tipo de actividades.<sup>5</sup> El conjunto de estos rasgos supone algunos requisitos para que puedan concretarse. (Este aspecto es de la mayor importancia ya que el mejor diseño fracasa si no se cuenta con los requisitos que hacen viable ese tipo de propuesta.) El ambiente se constituye por el interjuego de estos rasgos. Cada uno de ellos no tiene una especial connotación pedagógica en términos de representar algún tipo de ideología educativa. Su articulación debe ponderarse con relación a su valor formativo potencial.

Una propuesta de enseñanza se concreta por la articulación de distintas formas de acción. Un programa de didáctica general puede colaborar en el desarrollo de un repertorio general y básico de "formas", de "métodos" o de "modelos"<sup>6</sup> que puede formar parte de distintos programas de enseñanza.

Las "formas" resaltan ciertas funciones, contenidos o estructuras básicas de la clase. Son, en alguna medida, ladrillos con los que se componen distintas unidades de enseñanza. Los "métodos" pueden tomarse como conjuntos estructurados de formas básicas o como articulación de secuencias ideales, distribución de roles, propósitos y posibles efectos de la realización de la tarea. Implican, necesariamente, un grado de abstracción y necesitan ser adecuados a casos concretos.

#### **d. Adoptar una modalidad**

Como señala Perkins (1995), quizás ya se sepa suficiente acerca de métodos e instrumentos para enseñar de manera bastante eficaz. Probablemente, el problema principal consista en la dificultad para utilizar esos métodos. Desde este punto de vista, un planteo de didáctica general debería proponer unos principios válidos para la selección y la utilización de parte del instrumental ya disponible.

La adopción de una modalidad significa, sencillamente, la adopción de una teoría simple con respecto a la definición de problemas, la opción por estrategias y el uso de instrumental didáctico. Las concepciones de enseñanza son variadas y se apoyan en variadas concepciones del aprendizaje. También existen variadas formas de enseñar y un repertorio importante de modelos de enseñanza que, a veces, se han desarrollado como derivaciones de teorías que son competitivas entre sí. El modo en que un enseñante se ubique frente a esta diversidad expresa cierta modalidad. Las opciones son dos: una modalidad unicista, o de fundamento, o una modalidad pluralista.

La modalidad unicista recorta un tipo de instrumental, de estrategias y de principios de acción y admite pocos modelos de enseñanza. Todas sus elecciones están guiadas por una teoría de base que dictamina acerca de la enseñanza adecuada, los valores y los objetivos deseables para la educación. En el último período, este tipo de fundamento fue brindado, mayormente, por psicologías. La prima-

reformista de principios de este siglo." (Aebli, Doce formas básicas de enseñar, pág 26). Un reconocimiento de este tipo por parte de un miembro de la tradición piagetiana (y uno de los primeros en proponer una didáctica basada en la teoría psicogenética) demuestra gran honestidad intelectual y, simultáneamente, marca la necesidad de reabrir perspectivas metódicas en relación con la promoción general de los aprendizajes.

<sup>5</sup> Estos rasgos están tomados de los cuatro conceptps que Weil y Joyce (1985, págs. 26 y siguientes) utilizan para describir las operaciones de los modelos de enseñanza que proponen: sintaxis, sistema social, principios de reacción, sistema de apoyo.

<sup>6</sup> Cabe repetir la aclaración realizada en el apartado II. Las denominaciones, como "forma de enseñanza" o "modelo de enseñanza" o "método", son estipulativas. En este caso siguen el uso que de ellas hacen autores como Aebli -"formas"- o Weil y Joyce -"modelos"-. Pueden encontrarse denominaciones diferentes para referirse a lo mismo.



cía ha estado en la teoría psicogenética, más recientemente en las teorías socio-históricas (de raíz vigotskyana) o en las psicologías culturales (al estilo de J. Bruner) y, actualmente, en las psicologías cognitivas. Los fundamentos psicológicos reemplazaron, así, el papel jugado en otro tiempo por un planteo pedagógico. Como son planteos didácticos muy difundidos, no es necesario discutirlos aquí de manera especial.

La modalidad pluralista realiza una utilización variada de estrategias e instrumentos y tiene un planteo amplio con respecto al tipo de dimensiones sobre las que debe operar la enseñanza y, por lo tanto, el tipo de principios a utilizar y de propósitos a establecer. No propone una discusión en torno a fundamentos y emplea de manera variada y flexible distintas producciones recurriendo a criterios pragmáticos de selección y a ponderaciones contextuales de los problemas a resolver y de las condiciones para hacerlo. Su base no está en un tipo especial de teorías, sino en aquello que Schwab (1974) denominó "modalidades prácticas", "casi prácticas" y "eclecticas".

Dos derivaciones de las modalidades pluralistas o prácticas son: se acepta un grado importante de eclecticismo y una posición didáctica menos paidocentrista. Esto también sucede con algunas posiciones "unicistas", pero en el caso de las modalidades pluralistas es una consecuencia necesaria, ya que no se puede definir un problema educacional fuera del contexto práctico y el docente es un elemento central en la definición de un contexto pedagógico. Otra derivación es que estas modalidades son menos normativas (están menos relacionadas con un tipo específico de normas) o más "formales". Esto es así porque no aceptan de antemano una corriente didáctica sino que recurren a criterios generales o principios de procedimiento<sup>7</sup> para establecer problemas y buscar soluciones alternativas a ellos. (La "teoría uno" que plantea Perkins<sup>8</sup> es un ejercicio de este tipo.)

La adopción de modalidades pluralistas tiene como consecuencia que "No debemos limitar nuestros métodos a un modelo único por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje" (Joyce y Weil, 1985, pág.11). En su libro Modelos de enseñanza, que es un buen ejercicio de modalidad pluralista, Weil y Joyce advierten contra el dogmatismo metodológico y proponen la utilización de un instrumental técnico y variado para cubrir diferentes objetivos, estilos de aprendizaje y distintas perspectivas de los docentes. Es un planteo crítico de la reducción de la enseñanza a una dimensión prioritaria centrada en conclusiones de una gran teoría del aprendizaje.

### III. SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y TEMÁTICAS

---

Las dimensiones o problemas que se plantearon en el apartado anterior fueron presentados por separado a fines de ordenar la exposición. En términos conceptuales y prácticos son cuestiones interconectadas. Distintos "temas" didácticos, como los que se plantearán a continuación, se relacionan con más de una dimensión. Por eso, la distribución que tienen en este trabajo es arbitraria (como lo sería cualquier otra), muestra un énfasis, pero podrían ser organizados de otra manera. (Por ejemplo: modelos conceptuales acerca de la enseñanza y sus bases científicas; relaciones entre psicología y

<sup>7</sup> Un principio de procedimiento marca un criterio general al que debe adecuarse la acción, sin especificar una forma específica o unas finalidades determinadas. Una explicación de esta idea puede encontrarse en Stenhouse (1984), págs. 131 -134.

<sup>8</sup> La "teoría uno" de Perkins contiene una sola formulación: "la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo". Y una oportunidad razonable depende de las siguientes condiciones: claridad informativa, práctica reflexiva, realimentación informativa y fuerte motivación extrínseca e intrínseca (Perkins, 1995, págs. 53 y 54).

didáctica; las "variables didácticas: contenido, estrategias, objetivos, evaluación; planificación y desarrollo de la enseñanza; etc.). Cada manera de agrupar da lugar a una diferente organización del programa. Lo que aquí se intenta destacar son algunos propósitos que podría tener el trabajo con didáctica general en un proceso de formación docente. Esos propósitos se resumen en las cuatro dimensiones enunciadas.

La selección se basó en cuatro criterios generales. El primero, y más elemental, es la búsqueda de temas y contenidos que concreten las cuatro dimensiones planteadas en el apartado anterior. Relacionado con esto, y en segundo término, se optó por proponer modelos generales que permitan encuadrar distintas tendencias y propuestas didácticas y seleccionar ejemplos de estos modelos. En tercer lugar, se utilizó como criterio ofrecer la posibilidad de contrastar alternativas y, por último, ampliar el panorama de posibilidades.

Los temas elegidos se agruparon en tres secciones que corresponden a las tres primeras dimensiones. La cuarta, establecer una modalidad, es una manera de realizar opciones que se trabaja en relación con cada una de las dimensiones anteriores.

En relación con la primera dimensión, desarrollar perspectivas y enfoques generales, se seleccionan temas referidos a concepciones generales acerca del aprendizaje, la enseñanza y la función docente con relación a la enseñanza. Las distintas teorías y propuestas están agrupadas en modelos que se definen según criterios variados.

En este punto hay un aspecto crítico que merece un breve comentario. Es el referido a concepciones acerca del aprendizaje. ¿Por qué incluirlas en un curso de didáctica? La respuesta es que buena parte de las referencias teóricas de la didáctica han estado situadas en teorías acerca del aprendizaje o del desarrollo. Reducir la didáctica a la de base psicológica suele singularizar los problemas didácticos en las interacciones cara a cara y genera contraposiciones a veces artificiosas. (Porque, al tomar un fundamento psicológico, las didácticas suelen aparecer como opuestas ya que los principios de las teorías en las que se apoyan lo son.) El criterio que se ha utilizado es que un detalle psicológico muy acentuado no es imprescindible para un enfoque didáctico. Pero es imposible no contar con alguna perspectiva acerca del aprendizaje o el desarrollo. Para ello se puede recurrir a modelos que agrupan teorías específicas y que ofrecen principios que permiten enmarcar perfectamente el trabajo didáctico -y este es el modo de seleccionar y organizar los temas propuestos-. También es posible ofrecer modelos con relación a la enseñanza. Estos varían grandemente en el tipo de propósitos que sostienen y el tipo de actividad que proponen al que tiene a su cargo la enseñanza. En algunos de ellos se articulan con claridad modelos generales acerca del aprendizaje y del desarrollo. Otros reconocen menos parentescos. La formulación de unos "modelos" de enseñanza tiene la virtud de poner de manifiesto algunos supuestos básicos de lo que uno piensa que es enseñar y definen una especie de marco mental dentro del cual se definen, interpretan, aceptan o rechazan distintas propuestas metodológicas. Del mismo modo es posible plantear distintas perspectivas con respecto a los escenarios de enseñanza y la manera de entender la acción de los docentes en relación con la promoción de aprendizajes por parte de los alumnos.

En relación con la segunda dimensión, analizar el currículum y proponer un planteo sistemático, se seleccionaron temas que cubren dos áreas de problemas. La primera de ellas, relativa al tipo de restricciones y apoyos que el currículum impone en la práctica escolar y la segunda, relacionada con variables del tratamiento anticipado de las tareas de la clase.

Si bien es cierto que, en nuestra tradición, la determinación del contenido es una tarea que cumple un currículum planificado en niveles centralizados, los niveles de concreción del contenido en el aula son variables y la participación de los colectivos profesionales en el desarrollo del currículum,

también. Todas estas cuestiones probablemente difieran, desde el punto de vista de las alternativas que realmente enfrentará un docente, en el caso de maestros de inicial, de primaria o profesores de media. Sin embargo, todos participarán de una manera u otra en diferentes niveles de especificación, selección y organización del contenido. El currículum brinda, por lo general, una base que adquiere real sentido en la preparación de unidades de enseñanza. Por supuesto que, en relación con el tipo de currículum, el espacio para estas acciones del docente será mayor o menor.

Últimamente se han producido algunas confrontaciones (que pueden disolverse con mucha facilidad) entre fijar intenciones de la escuela en términos de profesores o de alumnos, o sea, en términos de objetivos o de propósitos (una denominación menos generalizada para el uso pero aceptable). La discusión en torno a la fijación de objetivos está relacionada con dos problemas. El primero es que la educación, como ya se señaló, es una actividad intencional y, por lo tanto, dirigida a la consecución de determinados logros por parte de los alumnos. Si esto es así, dichos logros deberían ser especificables y comunicables. Ningún sistema de las proporciones de un sistema educativo puede carecer de criterios acerca de la dirección de los esfuerzos y de cómo saber en qué medida se están logrando. También los necesita por un principio de transparencia que implica el conocimiento de lo que pretende lograr. Esto lleva al siguiente problema: el de la evaluación. En un doble sentido la actividad de enseñanza incluye la evaluación: porque tiene que brindar retroalimentación informativa a docentes y alumnos para operar sobre los procesos de enseñanza y sobre las actividades de aprendizaje y porque necesita acreditar el logro de conocimientos, capacidades y competencias de distinto orden.

En relación con la tercera dimensión, desarrollar un repertorio básico, el criterio es muy sencillo: una propuesta de enseñanza se concreta por la articulación de distintas formas de acción. Un programa de didáctica general puede colaborar en el desarrollo de un repertorio general y básico de "formas", de "métodos", que puede formar parte de distintos programas de enseñanza. Éstos no tienen solo una función operativa, capaz de auxiliar en el trabajo con enfoques centrados en áreas o disciplinas de conocimiento, sino que, fundamentalmente, permiten actuar en un nivel más general cuando se combinan con principios de selección y uso de instrumentos didácticos. Estos principios sólo pueden desarrollarse cabalmente si se relacionan con el ejercicio y la experimentación de distintos recursos y formas de enseñanza.

Se propone a continuación un conjunto de temas que corresponden a las dimensiones mencionadas. Estos temas se plantean a título orientativo y se entiende que únicamente ofrecen una base para realizar un proceso de selección en la tarea de formular un programa para la asignatura. En varios casos se presentan varias opciones entre las que se deberán elegir las que resulten más convenientes o adecuadas. En todos los casos, las propuestas funcionan como ejemplos de contenidos relacionados con las dimensiones planteadas. Estas dimensiones se consideran, a su vez, un contenido sustantivo del programa, sólo que funcionan en un nivel mayor de generalidad.

### **Modelos generales sobre el aprendizaje**

Teorías de la recepción o teorías del descubrimiento o de la invención. Teorías de la asociación o teorías de la reestructuración. Teorías externalistas o teorías internalistas. Teorías de la ejecución o teorías de la competencia. (Los grupos que estos pares forman no son mutuamente excluyentes y varios se aplican a una misma teoría, pero no interesa tanto el intento clasificatorio como la posibilidad de destacar un conjunto de rasgos generales. En los pares que se elijan para trabajar, se podrá seleccionar alguna teoría ejemplificadora. Por supuesto que una misma

teoría puede ser clasificada de distintas maneras según los criterios elegidos).

Metáforas con respecto a la enseñanza. Modelos de enseñanza: causales o directos, mediacionales o indirectos y negativos o facilitadores.

Modelos para caracterizar al enseñante.

Concepciones acerca del currículum: como conjunto de objetivos, como estructura de conocimiento, como plan integral para la enseñanza.<sup>9</sup>

Componentes del currículum y la programación: contenidos, estrategias de enseñanza, enfoques, planteo pedagógico.

Definición del contenido, tipologías de contenido (¿qué es aquello a lo que se denomina "contenido?", ¿cuáles son sus dimensiones?, ¿qué distintas opciones hay en cuanto a aquello que resulta valorable enseñar?, ¿qué implicancia tiene cada opción?).

Criterios de selección, organización y secuenciación.

El profesor y la programación: ¿Qué es lo que hace y qué es lo que tiene en cuenta el profesor cuando planifica? ¿Qué variables considera? ¿Qué unidades de tiempo tiene en mente?

Diferentes formas de enseñanza: el modelo (ofrecer conductas para la imitación); el manejo de contingencias (como uso de refuerzos o castigos); la retroalimentación; la instrucción (ayudar al desempeño activamente mediante instrucciones); la interrogación y la estructuración cognitiva (consiste en proveer una estructura para pensar y actuar; pueden ser "grandes" concepciones como sistemas, filosofías, teorías científicas o modestas, como una clasificación o un procedimiento de prueba).

Diferentes medios de enseñanza: narrar y referir, mostrar (se presenta una actividad como modelo para la imitación y el ejercicio), contemplar y observar objetos e imágenes, leer con los alumnos, escribir y redactar textos, formar conceptos, solucionar problemas, sistematizar soluciones, ejercitar y aplicar.

Métodos de enseñanza: la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática.

<sup>9</sup> Sobre distintas maneras de entender el currículum se puede consultar El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1998), capítulo 2. También La enseñanza: su teoría y su práctica (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989, págs. 190-196).

## BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. (1995). Doce formas básicas de enseñar. Madrid, Narcea.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.
- CLARK, C.; PETERSON, P. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. WITTRICK, La investigación de la enseñanza, III. Barcelona, Paidós-MEC.
- EIGENMANN, J. (1984). El desarrollo secuencial del currículum. Madrid, Anaya.
- ELMORE, R. y SYKES, G. (1992). "Curriculum policy", en P. JACKSON (ed), Handbook of research on curriculum. Nueva York, Macmillan Publishing Co.
- FELDMAN, D. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, Aique.
- FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". en M. WITTRICK, La investigación de la enseñanza, I. Barcelona, Paidós-MEC.
- FENSTERMACHER, G. y Soltis, J. (1999). Enfoques de enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). Modelos de enseñanza. Madrid, Anaya.
- NOVAK, J. (1990). Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza.
- PERKINS, D. (1995). La escuela inteligente. Barcelona, Gedisa.
- POPE, M. (1998). "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal", en M. CARRETERO (comp.), Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires, Aique.
- SCHWAB, J. (1974). Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo. Buenos Aires, El Ateneo.



AEBLI, H. Doce formas básicas de enseñar. Madrid, Narcea, 1995. -----

El autor propone doce formas básicas de enseñar que se agrupan en lo que él denomina "las tres dimensiones de la competencia didáctica". La primera dimensión son los medios y a ellos corresponden cinco formas básicas: narrar y referir, mostrar, contemplar y observar objetos e imágenes, leer con los alumnos, escribir y redactar textos. La segunda dimensión es la estructura de contenidos y le corresponden tres formas básicas: elaborar un curso de acción, construir una operación y formar conceptos. La tercera dimensión es la de las etapas del aprendizaje y consiste en cuatro formas básicas: solución de problemas, elaboración (sistematización y formalización de las soluciones), ejercitación y repetición, aplicación. Si las formas correspondientes a la primera dimensión pueden considerarse de manera discreta, las que corresponden a la tercera son integrantes de un proceso único y corresponden a cuatro etapas del proceso de aprendizaje. Según el autor se trata de una versión moderna de las teorías de las etapas formales, una corriente que procede de los discípulos de Herbart. Para Aebli, es necesario volver a examinar esa corriente sin prejuicios "(...) y retomarla en el punto que quedó cuando la didáctica del XIX fue sustituida por la pedagogía reformista de principios de este siglo" (pág 26). Un planteo que reabre el debate sobre el método en relación con la promoción general de los aprendizajes. -----

BRUNER, Jerome. La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor, 1997. -----

En su habitual estilo ensayístico, el autor relaciona en este libro los problemas educacionales con el modo en que se concibe la cultura. Dos de sus capítulos revisten particular interés. En el primero puede encontrarse una sintética exposición de las consecuencias fundamentales en educación desde una perspectiva psico-cultural (una de las corrientes de influencia en problemas didácticos hoy). En el segundo, "pedagogía popular", se sostiene que la enseñanza siempre ha estado basada en supuestos sobre la naturaleza del aprendiz y de allí la necesidad de explorar formas generales en las que conciben las mentes de los aprendices y las prácticas pedagógicas que se derivan de ellas. El autor propone cuatro maneras de entender la enseñanza ligadas a maneras de entender la mente de los alumnos. Ver a los niños como aprendices imitativos, como aprendiendo de la exposición didáctica, verlos como pensadores o verlos como conocedores. Cada uno de estos modelos dirigen modos de enseñar y de educar y enfatizan distintos tipos de objetivos. -----

DE KETELE, Jean Marie. Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa. Madrid, Visor, 1984. -----

El trabajo constituye una de las obras actuales más completas sobre temas de evaluación. Su orientación amplia brinda principios teóricos y precisiones técnicas sobre el tema, incluyendo una sistematización adecuada de las cuatro preguntas básicas en torno de las prácticas evaluativas: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo? -----

ENTWISTLE, Noel. La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona , Madrid, Paidós-MEC, 1988. -----

El libro ofrece una manera particular de analizar el aprendizaje contextualizándolo en la actividad de la clase. Su tesis central propone que una de las dificultades de la utilización de nociones sobre el aprendizaje en educación es que las teorías psicológicas se han centrado en las características del individuo mientras que la educación es tanto una actividad personal como social y que, por lo tanto, son necesarias perspectivas más contextualizadas sobre el aprendizaje en el aula. Desde este punto de vista, para el que enseña, el aprendizaje está vinculado al contexto del aula y es necesario entender qué sucede cuando un alumno enfrenta tareas específicas de enseñanza. En el libro se repasan distintas teorías del aprendizaje, enfatizando sus posiciones con relación al tipo de control sobre el aprendizaje que se adjudicaba a alumnos o maestros y sus consecuencias para el tratamiento del aprendizaje en el aula. Como aspecto central se revisan investigaciones que han definido distintos enfoques de aprendizaje por parte de los alumnos (los que pueden denominarse enfoques superficiales, estratégicos y profundos). Cada uno implica una distinta interacción con la tarea escolar a partir de la intención del alumno y está influido por factores como el interés, la ansiedad y la necesidad de rendimiento. Estos enfoques se combinan con diferentes orientaciones hacia la educación que constituyen patrones que integran el autoconcepto académico de cada alumno, un factor de importancia en los procesos de aprendizaje en el aula. Por último, se propone un modelo que trata de poner de relieve las interacciones que se producen en el aprendizaje en situación escolar. -----

FENSTERMACHER, Gary. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTRICK, M. La investigación en la enseñanza I. Madrid, Barcelona. Paidós-M.E.C, 1989. -----

En este capítulo, el autor desarrolla un análisis del concepto de "enseñanza". Su exposición fundamenta de manera razonada cómo las relaciones semánticas entre los conceptos "enseñar" y "aprender" han creado una tendencia a asumir una relación empírica entre dos campos de fenómenos articulados pero independientes. Según su argumento, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje deben entenderse mediante la intervención de elementos mediadores. Su definición "genérica" ofrece un marco para la comparación entre distintos modelos y establece una importante diferencia entre aquello a lo que legítimamente se puede llamar "enseñanza" de las apreciaciones, valorativas, sobre lo que, cada posición, considera "buena enseñanza". -----

FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. Enfoques de enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu, 1999. -----

El libro trata de diversas formas de entender la enseñanza y sobre concepciones básicas acerca de la tarea docente. Los autores proponen tres maneras de concebir la enseñanza y la caracterización del enseñante. La primera es la que denominan el enfoque del ejecutivo en la que el docente se ve como una persona dedicada a producir aprendizajes y dispuesto a utilizar las mejores técnicas disponibles. Tienen mucha importancia los materiales y el dominio de habilidades para el gobierno efectivo de la clase. El segundo enfoque es el del terapeuta. Aquí se ve al docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal para que alcance autoafirmación y aceptación de sí. Por último, está el enfoque libera-



dor, que ve al docente "como un liberador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales e íntegros". Los diferentes enfoques se proponen como objetos de reflexión a fin de facilitar la elaboración crítica de estilos personales. La propuesta de enfoques no tiene, desde ese punto de vista, una intención normativa porque "(...) cada enfoque contiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza, así como son moralmente preferibles en ciertas circunstancias" (Fenstermacher y Soltis, 1999, pág. 22).

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique, 1998.

El libro propone un recorrido amplio y sistemático sobre aspectos ligados con la enseñanza: contenidos, currículum, enseñanza, planificación, evaluación, autoridad y disciplina. En cada uno de los temas abordados, se desarrollan esquemas generales para encuadrar distintas maneras de encarar los problemas tratados. Ofrece variedad de aproximaciones y recorre bibliografía accesible sobre estos temas. Sin pretender proponer una visión unificadora ni una manera única de analizar y proceder, este libro, con una visión comprensiva, reúne el tratamiento de un conjunto de temas que, habitualmente, suelen ser tomados por separado en la bibliografía de los últimos tiempos.

JACKSON, Philip. Enseñanzas implícitas. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

El trabajo se preocupa, mediante el análisis de recuerdos propios, observaciones de clase o literatura, por las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos mediante acciones que no están incluidas en programas o planificaciones y que se relacionan con rasgos y actitudes del que enseña. Trata, de esta manera, de los aprendizajes que son producto de la interacción con modos de ser y actuar en relación con otros. El libro también aborda la influencia que la vida en la escuela tiene sobre los propios docentes y que, de una manera u otra, tiene, a su vez, consecuencias sobre las enseñanzas implícitas que ofrecen a sus alumnos.

JOYCE, B. y WEIL, M. Modelos de enseñanza. Madrid, Anaya, 1985. (Hay una nueva versión en inglés actualizada y revisada. Probablemente durante el 2000 se conocerá la traducción al español.)

En este libro los autores ofrecen un conjunto de "modelos de enseñanza" que especifican completas propuestas de enseñanza. En cada una ofrecen ideas teóricas, una secuencia ideal, distribución de roles, propósitos y posibles efectos de la realización de la tarea. Los modelos están agrupados en cuatro "familias": la familia de procesamiento de la información agrupa modelos que se dirigen a la mejora de las capacidades de obtención, clasificación, estructuración, producción, manejo y retención de conocimiento; la familia de "modelos personales" que se orientan al desarrollo del yo individual, a aumentar la capacidad de relacionarse con el medio y la confianza personal. La familia de modelos de interacción social agrupa propuestas tendientes a la mejora de la capacidad de relación con otros, los procesos democráticos y el trabajo en

común. Por último, está la familia de modelos conductistas dirigidos a actuar sobre el comportamiento como control de contingencias, autocontrol, reducción del estrés o entrenamiento afirmativo. El trabajo advierte contra el dogmatismo metodológico y propone la utilización de un instrumental técnico y variado para cubrir diferentes objetivos, estilos de aprendizaje y distintas perspectivas de los docentes. -----

KIRK, Gordon. El currículum básico. Madrid, Barcelona, Paidós-MEC, 1989. -----

En el marco de la polémica en torno a la sanción del currículum nacional en Inglaterra hace poco más de una década, el autor repasa temas relacionados con las políticas curriculares que se pueden resumir en las siguientes preguntas: ¿qué es lo que deben aprender los niños y los jóvenes en la escuela?, ¿qué derecho tiene la sociedad a esperar un determinado tipo de competencias por parte de los que hayan terminado la escolaridad?, ¿quiénes deberían determinar esos niveles?, ¿cuál es el papel de las comunidades profesionales de docentes en la determinación de estas cuestiones? -----

PERKINS, David. La escuela inteligente. Barcelona, Gemidas, 1995. -----

El libro se basa en la premisa de que, en términos educativos, es mucho lo que sabemos y que el problema fundamental reside en determinar con claridad qué queremos enseñar y luego centrarse en el uso de lo que ya sabemos. Basado en la muy sencilla "teoría uno" que contiene una sola formulación ("la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo" y eso depende de las siguientes condiciones: claridad informativa, práctica reflexiva, realimentación informativa y fuerte motivación extrínseca e intrínseca), Perkins propone un ejercicio práctico de consideración de distintas posiciones educativas que, en su opinión, se encuadran en tres métodos generales: la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática. Cada una de las condiciones es revisada cuidadosamente y el texto contextualiza el tratamiento de los temas en un diagnóstico de la situación de las escuelas y en una apreciación acerca de las posibilidades de cambio educativo. -----

Se recomienda la consulta de algunas obras que presentan teorías específicas en torno del aprendizaje, de la enseñanza, de la enseñanza o la planificación. Por ejemplo:

- NOVAK, J. Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza, 1990. Presenta una articulada síntesis de los aportes de la teoría del aprendizaje significativo originado en la teoría de Ausubel. Esta vertiente cognitiva presenta un interesante marco para el desarrollo didáctico. Otras posiciones cognitivas pueden encontrarse, por ejemplo, en los trabajos de PERKINS y de BRUNER ya mencionados o buenas reseñas en RESNICK, L. y KLOPPER, L. Currículum y cognición. Buenos Aires, Aique, 1997. También puede verse, en relación con la actual difusión de la teoría socio-histórica y sus implicancias educativas: MOLL, Luis (comp.). Vigotsky y la educación. Buenos Aires, Aique, 1993 o BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique, 1996. Encuadrando un abanico más amplio puede recurrirse a: AAVV. Debates constructivistas. Buenos Aires, Aique,

- SKINNER, J. B. Tecnología de la enseñanza. Barcelona, Labor, 1970, es una obra clásica del asociacionismo y de sus derivaciones en una tecnología de la enseñanza.
- ROGERS, Carl. Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Barcelona, Buenos Aires. Paidós. 1991, renueva una obra clásica de la tradición no directiva y ofrece un marco para el desarrollo de propuestas dirigidas a la facilitación del aprendizaje enmarcadas en una concepción negativa de la enseñanza.
- CHADWICK, Clifton. Tecnología educacional para el docente. Barcelona, Buenos Aires, Paidós, 1992, es una exposición clara en torno de las propuestas de inspiración sistemática para la planificación de la enseñanza.



Se proponen tres trabajos de campo relacionados con las orientaciones sugeridas. Estas tareas apuntan a dos objetivos:

- colaborar en el trazado de un escenario mental de la clase mediante el contacto con actividades de clase y maestros;
- obtener material para la reflexión sobre temas planteados en las sugerencias de programa.

Las tres propuestas se dirigen a la obtención de información, a su sistematización y posterior discusión. Se cree preferible en este momento del proceso formativo recurrir a tareas de aproximación al campo mediante observación no participante o entrevistas.

En dos de las propuestas se recurre a entrevistas a maestros en ejercicio. En la tercera se utiliza una técnica de observación y registro. Por la índole de los trabajos se requiere acotar cuidadosamente los propósitos de estas tareas: se busca un material empírico para generar la reflexión sobre la base de su categorización y análisis. No se trata de ejercicios de investigación y en ninguno de los casos se propone una tarea evaluativa.

Las propuestas tienen un carácter general y orientativo. Se presentan sólo como líneas posibles de trabajo pensadas para una aproximación al campo. En caso de optar por alguna de ellas, deberían ser redefinidas o modificadas para adecuarse a los programas de trabajo y a las condiciones de cursada.

#### a. El uso del currículum en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires

Mediante entrevistas a maestros se trata de relevar los usos dados al currículum como instrumento para la planificación de la enseñanza por maestros de escuelas primarias. (Mediante preguntas como: ¿utiliza el Diseño curricular para su planificación? ¿Qué diseño curricular utiliza para planificar? ¿Consulta algún otro? ¿Qué uso le da? ¿En qué momento lo utiliza? ¿Qué elementos del Diseño curricular utiliza?) Puede ser importante incluir preguntas en torno a las ventajas y desventajas que cada maestro encuentra a distintos Diseños curriculares (de acuerdo con la antigüedad en la docencia se puede tener en cuenta el uso del Diseño 81, el del 86 y las apreciaciones en torno al Pre Diseño 99). El relevamiento de estas cuestiones puede servir de base para una discusión reflexiva en torno al valor del currículum como instrumento pedagógico y como instrumento de las políticas educativas. También es interesante la discusión en torno a los límites que podrían fijarse a los procesos de establecimiento de una "normativa práctica".

Se sugiere recurrir a una entrevista estructurada.

#### b. Concepciones en torno a la enseñanza y el propio rol

Se propone realizar entrevistas a maestros en ejercicio en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Se recomienda entrevistar a maestros de distinta antigüedad en la docencia. Las entrevistas pueden ser

realizadas en parejas o tríos, teniendo en cuenta los recaudos metodológicos en relación con el registro de la entrevista, con la formulación de las preguntas y con la suspensión temporaria del juicio.

Las entrevistas girarán en torno a tres preguntas principales (que pueden desagregarse): ¿Cómo definiría usted su tarea como maestro? ¿Qué es para usted "enseñar"? ¿Cuáles cree usted que son las mejores maneras de enseñar o de ayudar a que los alumnos aprendan?

La utilidad de este trabajo consiste en obtener material para el trabajo con perspectivas tal como fue planteado en el documento. Es posible agrupar las respuestas teniendo en cuenta los criterios presentados en la selección de temas. El trabajar con el modo en que otros definen su perspectiva frente a la enseñanza puede ser una buena entrada para la clarificación de las propias mediante la discusión compartida y el análisis.

### c. Eventos de la vida en clase

Se trata de un ejercicio de creación de alternativas anticipadas a partir de registros de observación.

Se propone la realización de registros narrativos de clase por equipos de cuatro alumnos. Se pueden realizar observaciones de a pares y cambiar cada hora. Se sugiere registrar, al menos, un día de clase. Los registros serán analizados tratando de responder la siguiente pregunta: ¿qué eventos de los sucedidos en clase pudieron haber sido resueltos de mejor manera si se planificaran?, ¿qué pudo haberse planificado?

El ejercicio admite dos variantes. La primera consiste en el análisis de registros ya preparados en trabajos anteriores. La segunda, en el trabajo sobre situaciones previamente demarcadas por el profesor en los registros de clase, llamando la atención sobre eventos cuyo tratamiento puede mejorarse mediante planificación.

El ejercicio tiene por objeto llamar la atención de los estudiantes sobre la cantidad de respuestas que un maestro debe brindar en situación de clase y sobre la importancia de la previsión de eventos instructivos, organizativos, de orden, de movimiento, etc. También permite dejar planteada la posibilidad de planificar algunos de ellos o de instalar formas regulares de resolución de hechos recurrentes en el aula.