

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

INFORME FINAL DE PRÁCTICAS

Profesorado en Ciencias de la Educación
Prácticas de la Enseñanza | 2021

Practicante: Calvo, Andrea Melisa

Legajo: 02369/4

Comisión D

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Carta al lector	7
Fase preactiva	9
Introducción	9
Desarrollo	9
Recuperación de la Carta al Lector del Informe de Avance	10
Cierre	13
Reescritura del Epílogo del Informe de Avance	14
Fase interactiva	19
Dimensión curricular	19
Dimensión institucional	22
Dimensión áulica	25
Cronograma tentativo Agosto/Septiembre/Octubre 2021	28
Diseños de clase	31
Diseño de clase N°1 (26/08/2021)	31
Diseño de clase N° 2 (02/09/2021)	41
Reflexión posactiva (clase sincrónica 02/09/2021)	58
Diseño de clase N°3 (09/09/2021)	61
Diseño de clase N°4 (16/09/2021)	83
Reflexión posactiva (clase sincrónica 16/09/2021)	100
Diseño de clase N°5 (23/09/2021)	103
Diseño de clase N°6 (07/10/2021)	113
Producción de material adicional: Ficha de cátedra sobre Evaluación	130
Cierre de la fase interactiva	145
Fase posactiva	149
Reflexiones finales	149
Programa alternativo	151
Bibliografía	163
Anexos	165
1. Evaluación de la Co-formadora: Prof. Florencia Fontana	165
2. Entrevista a Claudia Dabove	167
3. Entrevista a Patricia Guzmán	173
4. Documentos institucionales ISFD 97: Informe de trayectorias	183
5. Programa 2021 de la profesora co-formadora	185
6. Trabajo integrador 2° cuatrimestre	199

Agradecimientos

A mamá, papá y Facundo, por el amor y apoyo incondicional

A mis abuelas, Paulina y Erla, por su calurosa rebeldía y admiración

A mis amigas, por la hermandad feminista que supimos construir

Al Aule Humanidades, escuela de la militancia y los sueños colectivos

A la educación pública, gratuita y de calidad, que marcó mi vida y me permite ser primera generación universitaria.

Carta al lector

Las páginas que se encuentran a continuación materializan no sólo el recorrido y la experiencia acumulada cursando una materia sino también una construcción de saberes particulares referidos a la especificidad de la práctica de la enseñanza.

Esta recopilación de trabajos y reflexiones sigue, en principio, un recorrido cronológico que representa la estructura general de la materia de Prácticas de la Enseñanza. En primer lugar, se intenta recopilar las producciones realizadas en el Informe de Avance de la materia, realizado en el mes de Septiembre del 2021. Ese documento fue producido con una de mis compañeras de cursada y trataba de sistematizar el trabajo que veníamos realizando hasta ese momento. Allí, dividimos nuestras producciones en apartados, contemplando también la escritura de una Carta al lector y un Epílogo, ambos apartados son parte de esta primera fase a la que llamamos **Preactiva**, que nos preparó para el ingreso al campo de intervención.

En segundo lugar, tenemos el apartado más extenso de este Informe de Prácticas, la Fase **Interactiva**, que consiste en poder contextualizar nuestras intervenciones realizadas en el campo donde llevamos adelante nuestras prácticas. Para esto, desarrollamos distintos planos contextuales: la dimensión curricular, donde se retoman los documentos que encuadran la propuesta y enmarcaron la práctica de enseñanza, la dimensión institucional, que tiene que ver con cómo las lógicas propias de la institución donde nos desarrollamos nos fueron determinando, y la dimensión áulica, donde retomamos las características y particularidades del grupo de estudiantes que permitió ciertas estrategias metodológicas, cierto tratamiento del contenido y ciertas dinámicas de clases.

Además de esta contextualización, en este apartado también retomo el esquema de Cronograma Tentativo con el que fui trabajando a medida que iban pasando las semanas y las clases dadas. Este cronograma funciona sólo a modo de proyección ya que la planificación en concreto se materializa en los diseños de clase.

En mi caso, pude realizar una cantidad de seis clases (tanto sincrónicas como asincrónicas) en total y a continuación de los diseños están los anexos que pertenecen a cada clase, las fichas de clase y las diapositivas, entre otros. Además, posteriormente a las clases sincrónicas, también realicé un trabajo de reflexión posactiva donde intenté analizar lo que había pasado y lo que me había pasado antes, durante y después de la clase dada. Finalmente, articulando todos los componentes de esta fase, se realiza un cierre de la instancia de Interacción.

Para la fase **Posactiva**, se realizó una reflexión de lo que fue todo el proceso de prácticas y de escritura de esta carpeta final de la materia. Además de las reflexiones finales, la cátedra también nos propuso y nos desafió con la tarea de realizar un programa alternativo al programa de la materia con el que trabajamos durante las prácticas. Desde mi lugar, nunca me tocó realizar una propuesta de este estilo ya que tampoco he concursado, por ello me parece profundamente formativa como un primer intento de formulación de un proyecto y como un resultado de la lectura de las resoluciones que enmarcan a las propuestas de planes de estudio.

Como siempre, al final encontrarán la bibliografía general de la carpeta y algunos anexos que contienen el programa original de la materia, otros documentos institucionales, entrevistas realizadas a actores de la institución y la evaluación a mi proceso, realizada por la Prof. Co-formadora Florencia Fontana.

Espero que esta lectura de mi Informe final de prácticas sea algo que quien decide leerla pueda disfrutar, pueda encontrar respuestas o aún mejor, nuevas preguntas, y que sea un insumo para todo aquel que se encuentra en la situación de practicante, empezando a dar sus primeros pasos en el camino de la profesionalización. En fin, espero que sea de su agrado.

Fase preactiva

Introducción

En este apartado de la Fase Preactiva, se tendrán en cuenta instancias previas de escritura (el informe de avance presentado en Septiembre, 2021) y los saberes que allí fuimos construyendo, y se intentarán resignificar a partir de una perspectiva actual, situándonos al final de esta experiencia que fueron las prácticas de la enseñanza. De esta forma, las siguientes páginas plasmarán un proceso de revisión de los recorridos que nos prepararon para la entrada al trabajo de campo.

Desarrollo

A partir de lo individual y lo colectivo, de lo charlado entre practicantes y de lo comunicado desde la cátedra de Prácticas de la enseñanza, entendemos que hubo reflexiones compartidas que nos fueron interpelando a todes en este nuevo rol de practicantes.

Por un lado, la capacidad de poder pasar del rol de alumna al de profesora era algo con lo que me surgían muchas dudas, principalmente atadas a pensarnos capaces de asumir la tarea y la responsabilidad de formar futuros docentes. ¿Cómo se transita ese pasaje? ¿Cómo se materializan los saberes construidos a lo largo de toda la carrera? ¿Cómo ponemos en juego nuestra formación en este nuevo rol de profesores? ¿Qué pasa cuando dejamos de ser alumnos, de analizar a la enseñanza desde afuera, para meternos de lleno en una práctica que nos exige posicionarnos desde otro lugar? ¿Cómo nos atraviesa este nuevo rol de practicante y estas nuevas responsabilidades que no sólo tienen que ver con dar clases, sino con entablar vínculos y relaciones con actores institucionales nuevos?

Parte de estos interrogantes también están relacionados con reflexiones que no se inauguran actualmente, sino que compartimos con practicantes de años anteriores. Las lecturas que pudimos hacer de sus materiales, de sus crónicas, de sus diseños de clase, de sus reflexiones posactivas y cartas al lector, fueron insumos valiosísimos para empezar a transitar nuestro camino como practicantes. En muchos casos, son compañeros que cursaron hace varios años esta materia, pero en otros, son compañeros con los que compartimos cursadas o que veíamos hasta hace poco por los pasillos de la facultad. Esa cercanía también nos permite leerlos como los compañeros de la carrera que eran en ese momento y no como los profesores que son ahora, allí compartían sus inseguridades, sus dudas, sus preguntas, las ideas de autores que les eran más relevantes, etc. Todo esto es lo que también rodea al recorrido de las prácticas de la enseñanza, la noción de que es una comunidad de prácticas profesionales.

Por otro lado, retomando estos actos colectivos (y a su vez, individuales), la tarea de compartir instancias de escritura como una manera de reflexionar sobre las prácticas también es algo que nos acercó mucho a nuestros propios compañeros. Los trabajos que fuimos realizando con distintos compañeros durante el primer cuatrimestre en los encuentros prácticos y teóricos también fueron momentos donde tuvimos que ponernos de acuerdo, discutir sobre metodologías de clases hipotéticas, sobre la construcción de los contenidos y de las actividades a realizar, sobre lo que “podría ser”. Además, si bien realizamos las entregas, los momentos de lectura de cada trabajo para el resto del grupo permitía muchas veces fijarnos en qué retomaban otros compañeros como pertinente a la hora de pensar la enseñanza.

Recuperación de la Carta al Lector del Informe de Avance

Para complementar estas reflexiones que fueron recuperadas, también es relevante guardar memoria de los procesos previos a la entrada al campo. En el informe de avance que escribimos en conjunto con mi compañera Camila Pagliero en Septiembre del 2021, fuimos retomando algunos puntos mencionados anteriormente, tanto en la carta al lector como en el epílogo. Además, decidimos conjuntamente la organización de todos los trabajos realizados durante el año previo a sumergirnos por completo en las prácticas.

A continuación, se retomará y se resignificará la producción de la carta al lector a partir de una lectura crítica y situada desde el lugar donde me encuentro ahora, habiendo terminado mis prácticas de la enseñanza. Lo que figura entre corchetes [] son las observaciones que fui realizando.

Carta al lector (Informe de Avance 2021)

Las páginas que se encuentran a continuación materializan un momento de escritura muy particular en nuestra trayectoria como estudiantes próximas a recibirse del Profesorado en Ciencias de la Educación. En este sentido, representan un proceso de construcción de reflexiones, de nuevos conocimientos y de experiencias inéditas. **[Aquí ya nos posicionamos desde un rol que excede el de estudiantes, si bien es la palabra que usamos, entendemos el momento en la trayectoria como un desafío inédito para nosotras]**

Asimismo, entendemos que la enseñanza “se va constituyendo mediante procesos reflexivos” (Barcia y López, 2017:46), es decir, que esta producción de relatos, de diseños, de crónicas, de documentos, le da sentido a nuestra trayectoria en este momento de nuestra formación como futuras profesoras. A continuación, presentaremos los apartados de este informe y explicaremos nuestras decisiones y los saberes que fuimos construyendo a lo largo de este

camino que, en muchos sentidos, recién comienza. **[La importancia de los procesos reflexivos de escritura ya comienza a aparecer como un puntapié fundamental para pensar la práctica de la enseñanza, y ya se mencionan algunos de los trabajos que aparecen en los apartados del Informe de Avance]**

Esta recopilación de trabajos sigue, en principio, un recorrido cronológico del trabajo realizado en la materia Prácticas de la Enseñanza. Para comenzar, agrupamos nuestras producciones en relación a los saberes puestos en juego en las prácticas de la enseñanza desde nuestras trayectorias formativas hasta ahora. De esta forma, empezamos a concebir que el saber docente no es único ni que está limitado a la disciplina ni a su formación pedagógica y que se compone de “diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales” (Tardif, 2004:26) **[Aquí aparece un explicitación de nuestras decisiones para empezar a dividir los trabajos por apartados. Se retoma a Tardif para hablar de los distintos saberes que entran en juego en las prácticas de la enseñanza, ahora puedo ver de forma más clara estos saberes que se van enumerando, todos y cada uno de ellos fueron los que luego tuvimos que poner en juego a la hora de diseñar y dar nuestras clases. Si bien en su momento los experienciales eran los que por ahí más nos resonaban, hoy pongo en valor los curriculares, fundamentales para empezar a dar una materia desde cero y los disciplinares, que sentí que tenía que tener mucho más dominados a la hora de sentirme preparada para responder preguntas y resolver dudas de mis alumnos, todas propias de la disciplina].**

Luego, realizamos otro apartado en relación a las situaciones de enseñanza desde la mirada de quien aprende, allí fuimos nuevamente a mirar nuestras trayectorias como alumnas y a hacer un registro de una situación particular. Estas producciones representan momentos formativos que nos interpelaron y que retomamos desde lo afectivo, pero, además, realizamos un análisis donde prestamos atención a los contextos y lógicas institucionales y áulicas, a la negociación de significados y a los estilos profesionales de los docentes que dictaron las clases. En este apartado también agregamos un trabajo donde recuperamos las ideas postuladas por un grupo de profesoras invitadas en un panel y las pusimos en diálogo con estos conceptos que anteriormente mencionamos, profundizando así, nuestro análisis.

El siguiente apartado nos introduce a los primeros ejercicios de escritura que realizamos en la materia. Así, recopilamos nuestras producciones tanto individuales como colectivas que nos parecen fundamentales ya que, de cierta forma, materializan no sólo las prácticas de la enseñanza, sino nuestras expectativas sobre cursar la materia. En ese sentido, el animarnos

no sólo a escribir una propuesta individual, sino a compartir nuestros diseños, ideas y posicionamientos con nuestros compañeros es algo invaluable. **[Con estos primeros ejercicios de práctica, hipotéticos, creo que empezamos a sentir un poco la demanda real de las prácticas, empezamos a hacer las lecturas de los diseños curriculares, a recorrer correlativas, contenidos, objetivos, ejes articuladores de años y del Campo de la Formación General. Además, empezamos a pensar situaciones de enseñanza concretas, pensamos actividades, preguntas, foros, bibliografía, recursos que acompañen textos y, en mi caso particular, también empecé a producir fichas de cátedra (si bien no la utilicé posteriormente porque respondían a distintos contenidos, realizar esa producción fue una primera experiencia sumamente valiosa).]**

Por último, el apartado de documentar las prácticas contiene nuestras crónicas de clase. Estos relatos fueron producidos a lo largo de los encuentros prácticos y nos permiten recuperar una visión personal sobre nuestra experiencia, pero no están limitados a una lectura para nosotras, que somos quienes las vivenciamos, también están para la lectura de otros. En ese sentido, la producción de estos escritos historizan nuestros recorridos, nuestras miradas, y se retomaron no sólo en las clases que siguieron sino también están disponibles para futuros practicantes. **[En este párrafo y en los próximos, aparece nuevamente lo que mencionamos sobre entendernos como una comunidad de prácticas y, en la misma línea de este Informe Final que será publicado, todas nuestras producciones siempre estarán disponibles para futuros practicantes. Así, entendemos a estos recursos como una construcción de saberes particulares referidos a la especificidad de la práctica de enseñanza.]**

Este último punto de documentación nos parece fundamental porque es algo que atraviesa toda la cursada de la materia. A lo largo del año, no sólo pusimos en juego nuestro recorrido sino el de otros que, en muchos casos, conocemos de los pasillos, de las cursadas, de ser ayudantes de cátedra. Así, leemos sus trabajos, miramos sus intentos, conocemos sus experiencias y nos encontramos como parte de un todo más grande que excede un momento de escritura personal y lo transforma en colectivo. Si retomamos el concepto de “comunidad de prácticas”, (Barcia, De Morais Melo, Justianovich y González Refojo, s.f.) como un espacio compuesto por practicantes, docentes y co formadores también nos interesa mencionar a esos ex practicantes que han transitado los mismos espacios que nosotras durante años anteriores y quienes, al brindarnos la posibilidad de leer sus producciones, consideramos también parte de este proceso de formación.

Siguiendo con esto, entendemos que así, se van anudando experiencias en una doble resignificación. Por un lado, para nosotros mismos, que registramos nuestro proceso, hacemos

memoria y lo recuperamos desde nuestra palabra y, por otro lado, para los practicantes que vendrán después, quienes podrán analizar críticamente y desde su visión particular y situada, las similitudes, continuidades, diferencias entre las experiencias de las prácticas.

Por último, les invitamos a leer nuestros escritos sin antes dejar en claro que esta recopilación de trabajos materializa una trayectoria formativa, pero también es valioso mencionarles que quedan por fuera actividades que, si bien no dejaron un registro escrito, realizamos de forma sincrónica y sobre los cuales compartimos nuestras reflexiones de forma colectiva durante los encuentros virtuales semanales.

[Entiendo a esta carta al lector como un intento de integración de los trabajos realizados y como un intento de quien lea pueda observar, de alguna manera, el recorrido que íbamos haciendo. Así, fuimos mencionando y desarrollando los apartados de los saberes en juego en las prácticas de enseñanza, el rol del contexto y la mirada de quien aprende, nuestras primeras escrituras de diseños y las primeras materializaciones de nuestras decisiones metodológicas y, finalmente, los documentos que relatan de primera mano las crónicas de clase de practicantes próximos a recibirse de Profesores en Ciencias de la Educación. De alguna manera, así nos adentramos a las prácticas, con muchísimas herramientas (aunque en el momento se sentían escasas) y con muchísimo acompañamiento por haber estado en contacto con nuestros compañeros (y docentes), no sólo en las cursadas sino en instancias reales de escritura colectiva]

Cierre

Para comenzar con el cierre de esta Fase Preactiva, se hará una reescritura del Epílogo del Informe de Avance (Septiembre 2021) a modo de cierre valorativo, nuevamente, recuperando las ideas previas y reconociendo el lugar desde donde escribo actualmente. En su momento, este epílogo procuró evidenciar un corte provisorio que evidencie cómo estaba siendo nuestro proceso de prácticas como un punto de llegada de la trayectoria en la carrera y como un punto de partida para pensar la especificidad del profesor en ciencias de la educación en el sistema educativo. Cabe aclarar que, al igual que la carta al lector, este Epílogo fue escrito en conjunto con mi compañera de cursada, Camila Pagliero, sin embargo, haré una recuperación y ampliación de ideas en **negrita**.

Reescritura del Epílogo del Informe de Avance

Si tenemos en cuenta las palabras de Gloria Edelstein (s.f) respecto del rol del practicante, “realizar las prácticas, significa iniciarse en la docencia” (Edelstein, s.f: 37). Desde nuestras trayectorias personales previas al comienzo de esta cursada, nuestros caminos profesionales no nos habían llevado hasta el momento a dictar clases y, mucho menos, a realizar escrituras de diseños de clases. **Quizás por esto es que las prácticas nos resultaban un desafío gigante, ya que no se trataba de una introducción a la docencia, sino que implica prepararnos por determinado tiempo para permanecer practicando en un espacio, es decir, se sentía que teníamos que apropiarnos de un montón de herramientas en un corto tiempo y que, no sólo iba a bastar con escribir un trabajo práctico o parcial domiciliario, sino que teníamos que pararnos (¡o conectarnos!) frente a otros, alumnos, con quienes se iban a negociar una multitud de significados nuevos.**

Sobre esto, adhiero a lo que dice Remedi cuando menciona que intervenir y negociar “significa también que yo soy intervenido por esas prácticas, yo como interventor soy intervenido y que yo voy a ser modificado por esa intervención, voy a ser modificado en mi estructura conceptual o en mi marco conceptual, voy a ser modificado en mis propias prácticas, voy a ser modificado en mi propia personalidad.” (Remedi, 2004:8) Además, menciona que las negociaciones y las intervenciones pueden no salir como uno espera, y creo que eso es parte también del rol del practicante o de este pasaje entre ser alumno y ser docente: asumir otras responsabilidades donde tenemos poca o nula experiencia.

Este paso de dejar de ser alumnas para pasar a ser docentes está cargado también de muchas dinámicas con las que nunca nos habíamos encontrado, presentarnos ante nuestras co-formadoras, ante instituciones y sus directivos. En realidad, cargamos con cierta experiencia observando o interactuando con distintos agentes institucionales, sólo que nos presentábamos como alumnas, como entrevistadoras para parciales u observadoras para un trabajo práctico de alguna didáctica específica. **En este sentido, pensar a la práctica tiene que ver con pensar en una nueva serie de rituales por los que debemos pasar (Edelstein, s/f)** Es este cambio el que nos marca verdaderamente como practicantes, para nosotras no es una “ficción” de la docencia sino que lo sentimos lo más real posible, leemos diseños curriculares de la provincia, realizamos cronogramas tentativos, recortamos y secuenciamos contenidos, pensamos en nuestros propósitos y los objetivos, en los recursos, en el material, en las actividades o consignas, en las formas de evaluar. **Además, realizamos cronogramas tentativos, hacemos bocetos de cómo iremos trabajando a lo largo de las semanas que tendremos a cargo el grupo de estudiantes de la co-formadora, negociamos actividades, producimos bibliografía, intercambiamos opiniones,**

escuchamos atentamente las sugerencias de las profesoras de la facultad y a veces, de nuestros propios compañeros. En ese sentido, en los grupos de chat de practicantes nos preocupamos por el resto, por cómo viene cada uno, nos ofrecemos ayuda, textos, material, esquemas para que el resto vea cómo nos organizamos.

A todo este trabajo intenso también le sumamos posicionamientos políticos y éticos personales, nos preocupamos porque lo que intentamos transmitir a nuestros/as estudiantes se entienda, que los/las lleve a problematizar o a construir significados nuevos sobre la tarea docente, que no se pierdan o no se queden, que puedan construir opiniones o reflexiones personales. Frente a cada encuentro o clase nos reencontramos con todos estos interrogantes que a veces cambian, a veces cuestan más o menos y a veces se multiplican. **Personalmente, la importancia que le damos a lo que le transmitimos a nuestros estudiantes y el cómo, lo relaciono con los aportes que hace Edelstein respecto de la construcción del método y la importancia que le da a superar una posición instrumentalista en relación a este. Es decir, nuestros interrogantes, problematizaciones o construcciones de los significados de la tarea docente tienen que ver con la importancia que le damos al contenido y a quien aprende. La autora nos dice que el método es determinado por el contenido a enseñar y que, además, cuenta con una lógica particular ya que serán estructuras construidas específicamente para que un sujeto (o grupo de sujetos) particular las desarme y las reconstruya cognitivamente, así, siempre estaremos hablando de una construcción singular. (Edelstein, 1996)**

En este punto de llegada también se condensan nuestras expectativas respecto a que es nuestro último año cursando en la facultad, la emoción y el miedo del camino aparecen muchas veces en partes iguales. A esto se le suma el contexto de virtualidad, si ya veníamos construyendo un imaginario durante todos los años de la carrera sobre cómo serían las prácticas, ahora ni siquiera contábamos con un aula física que transitar. Sin embargo, esta experiencia nos ha demostrado que más allá de que no haya presencialidad hay cuestiones que continúan y a lo sumo, cambian se transforman. Lo que vinimos trabajando como los contextos institucionales, como la negociación de significados en el aula, la construcción de un contenido a enseñar y demás, no desaparecen en las instancias asincrónicas. **Si bien esto se venía escribiendo desde una perspectiva que tenía en cuenta las clases de la facultad, todas estas fueron cuestiones que vivimos como docentes mientras llevábamos adelante nuestras clases. Quizás, ahora el miedo a que Internet ande mal, se trabe la computadora o que la luz se corte ya no era propio de Susana, Silvina o Silvania, sino que era nuestro. Poder comenzar la clase a horario, que asistan la mayor**

cantidad de estudiantes, resolver las dudas o consultas para poder avanzar con los contenidos fueron constantes que virtual o no, se hubiesen mantenido en nuestra experiencia de prácticas.

Al pensar las prácticas no sólo como un punto de llegada, al que arribamos después de mucho esfuerzo, sino también como un punto de partida para pensar la especificidad del profesor/a en Ciencias de la Educación en el sistema educativo, nos lleva a reflexionar sobre la ardua tarea que es enseñar. Si bien es algo que trabajamos a lo largo de la carrera, en algunos casos (como el nuestro) es la primera vez que ponemos en juego nuestra formación frente a un aula, a un grupo de estudiantes, a una institución. El lugar donde nos encontramos nos lleva a darle un nuevo valor y reconocimiento a la tarea docente y nos permite ampliar la mirada que teníamos sobre la enseñanza. **La materialización de nuestra trayectoria es este inicio de nuestro proceso de profesionalización**

En ese sentido, lo que trabajamos sobre las fases preactiva, interactiva y posactiva de Jackson (Barcía, 2017) son fundamentales. Por el momento, trabajamos sobre las primeras dos fases y seguimos en este camino de constante preparación conceptual y metodológica de entrada al campo, de planificar, de diseñar, de prever, de construir contenidos que nos sean significativos enseñar, de pensar ese contenido como forma. **Al seguir trabajando con la fase interactiva, podemos observar que no sólo se trata de retomar los diseños de clase producidos, sino justamente de esta entrada al campo donde nos empezamos a relacionar con diversidad de agentes. Por eso, esa segunda fase también va a incluir las dimensiones curriculares, institucionales y áulicas, todas propias de la enseñanza de un profesorado en particular, en una institución particular y un conjunto particular de estudiantes. Además, si hacemos referencia a la fase posactiva, encontraremos nuestras reflexiones escritas luego de los encuentros sincrónicos y finalmente, cerraremos con algunas ideas finales sobre lo que significó este proceso de adquisición de nuevas herramientas y del desarrollo de un estilo propio para enseñar.**

Esto que mencionamos del contenido es algo que para el/la profesor/a en Ciencias de la Educación nos parece fundamental ya que en el sentido que menciona Edwards (1995) el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose un nuevo contenido. El contenido se transforma en la forma, la presentación de este conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal. Asimismo, la escuela es el espacio específico donde este conocimiento es reconstruido y definido, entendiendo este conocimiento como construcción social. En ese sentido, seguimos pensando en el aula como una instancia privilegiada de definición del

conocimiento, además de ser el espacio donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas del conocimiento.

Este último párrafo retoma la noción de la construcción del contenido y la resignificación que se le da al momento de presentarse ante el grupo de estudiantes. Cuando estábamos en alguna de las primeras clases donde empezábamos a diseñar, algo que le comentaba a Susana era sobre cómo me costaba pensar en trabajar un contenido de una forma que no fuera una guía de preguntas sobre algún texto en particular. Lejos de darme una respuesta concisa, Susana me recordó el texto de Edwards (1995) y las distintas nociones de la construcción del contenido, me pidió que lo vuelva a leer y se explaya un poco en estas distintas definiciones que da la autora. En particular, esa fue una de las clases que más me marcaron durante la cursada ya que me pasó la responsabilidad de mi propio aprendizaje (Lerner, 2007) y al volver a releer el texto, pude avanzar en los diseños de mis clases desde una postura de construcción de un contenido situacional, para cada clase iniciaba una búsqueda de recursos que sean un complemento del texto sobre el que los estudiantes iban a trabajar, invitando así al análisis de situaciones, audios, videos y por último, sus propias producciones.

Respecto a la construcción de contenido, también debo agradecer la oportunidad y la confianza que pusieron en mí tanto Susana como Florencia, mi co-formadora. Tuve la posibilidad de realizar presentaciones de diapositivas que luego se subieron a la plataforma de la institución como recurso para los estudiantes y, además, pude realizar dos fichas de cátedras, la primera sobre Marco Referencial y Contenido y otra, una ficha de acompañamiento sobre Evaluación. Debido a la intensidad de las clases semanales que tenía que dar en el Instituto, valoro la rápida lectura, los comentarios y las correcciones en ambas producciones que me fueron haciendo estas dos formadoras.

A veces, estas fichas de cátedras pueden seguir circulando en las instituciones donde las trabajamos o también podrán acompañarnos en nuestros futuros recorridos como docentes, de cualquier manera, la oportunidad de producir conocimiento académico en estos nuevos formatos, el poder introducirlo ante un grupo de estudiantes y trabajarlo durante varias clases es una gran oportunidad y una experiencia que considero altamente formativa.

Fase interactiva

Para comenzar a desarrollar esta Fase Interactiva, se aclara que ésta contempla el análisis del ámbito de intervención, el trabajo en el campo en general, es decir, el análisis curricular, la cultura institucional y las particularidades áulicas; la totalidad de los diseños didácticos y las reflexiones posactivas de esas clases. Finalmente, también se hará mención a la particularidad que nos toca vivir en esta época de pandemia y clases virtuales, bimodales o, en algunos casos, de vuelta a la presencialidad completa.

Teniendo en cuenta las particularidades anteriormente mencionadas, el primer paso que realizamos para meternos al campo fue, por supuesto, la elección de un espacio, de una materia, de un instituto, de un profesor co-formador. Personalmente, no tenía muy decidido qué área me interesaba más o alguna materia en particular que quisiera dar. Así, elegí Didáctica General en el Instituto de Formación Docente n°97 "Almafuerte", ubicado en el centro de la ciudad de La Plata. La elección mayormente tuvo que ver con que era en un horario que me venía bien y no se superponía con otras responsabilidades (Jueves de 19.30hs a 21.30hs) y que, al ser un Profesorado de Inglés, podíamos trabajar algunas cuestiones de la disciplina que no se limitaran exclusivamente al trabajo con niños, sino que la incumbencia del título también tenía que ver con la enseñanza a adolescentes.

Luego, tocaba confirmar nuestros espacios, para lo cual no hubo inconveniente ya que era la única anotada en la grilla para practicar allí y después, me tenía que poner en contacto con mi profesora co-formadora, Florencia Fontana. Por el contexto de pandemia, no había muchas más opciones que concretar una videollamada, charlar sobre fechas, cronogramas y programas, pasarnos los contactos y esperar a que pasen las vacaciones de invierno y me pueda sumar a la primera clase del cuatrimestre en calidad de observadora.

Este fue un recorrido narrativo que intentó transmitir un poco de la previa a la inserción al ámbito de intervención, a continuación, se desarrollarán aspectos curriculares, institucionales y áulicos.

Dimensión curricular

Para desarrollar la dimensión curricular se tendrán en cuenta como principales insumos al Diseño Curricular de la Formación Docente para el Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario que se encuentra vigente desde el año 2017 y el programa de la materia Didáctica General, facilitado por la profesora co-formadora, Florencia Fontana.

La propuesta de este Diseño Curricular se enmarca en dos leyes principales, en primer lugar, la Ley de Educación Nacional N°26.206, que regula el derecho constitucional de enseñar y

aprender y que entiende a la educación no sólo como un derecho social, sino que como un bien público que debe ser garantizado por el Estado. Además, plantea la obligatoriedad de la educación secundaria para los jóvenes argentinos de cara a que puedan continuar sus estudios superiores. Por otro lado, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 entiende a la educación como una prioridad y una política de Estado para construir una sociedad más justa y fortalecer el desarrollo de la provincia de Buenos Aires en la nación. (Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE., 2017).

La elaboración de este Diseño Curricular se inscribe en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, establecido a partir de la Resolución 286/16 del Consejo Federal de Educación. Este plan se centra en cuatro ejes: el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; la formación docente, el desarrollo profesional y la enseñanza de calidad; la planificación y la gestión educativa; y una comunidad educativa integrada. En este sentido, el diseño también menciona que está inspirado en la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente como una forma de potenciar el impacto sobre el sistema educativo. Además, menciona que los procesos de diseño curricular a nivel jurisdiccional están enmarcados en los Lineamientos Curriculares Nacionales, con el fin de una mayor integración y por el reconocimiento nacional de los títulos. (Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE., 2017).

En este marco, el diseño curricular se conforma como un proceso que implica negociaciones y tensiones entre actores e instituciones que representan intereses diversos y, además, como una propuesta político-educativa conformada por “aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currículas en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.” (De Alba, 2001:60). Asimismo, la producción de un diseño curricular para la formación de docente supone un conjunto de decisiones político-pedagógicas, epistemológicas y disciplinares que configuren ciertas formas de configurar y presentar el contenido a enseñar. (Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE., 2017).

Este diseño curricular entró en vigencia en el 2017 y es actualmente el único diseño a partir del cual se organiza el instituto. Durante años previos, sucedía que había una confluencia de diseños¹ ya que todavía había estudiantes cursando bajo el Diseño Curricular anterior, del

¹ Mencionado en la entrevista con la Jefa de Área, Patricia Guzmán (Anexo n°2)

año 1999. Esto provocaba que hubiera distintas materias y distintos docentes según el año en el que los estudiantes habían ingresado al instituto.

En la actualidad, la materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación. Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular.

Como una practicante que ingresó a la institución durante la segunda mitad del año, mis clases se enfocaron en este segundo tramo mencionado. Así, las lecturas curriculares donde más me enfoqué fueron las que abarcaban la Unidad III y IV del Programa de la materia de la profesora co-formadora². Estas tenían que ver con la programación didáctica y los distintos componentes de la programación y con un énfasis un poco más marcado sobre el componente de Evaluación. Ambos documentos, el diseño curricular y el programa de la materia, fueron insumos esenciales para empezar a pensar de qué forma iba a construir el contenido a enseñar y, al mismo tiempo, las relaciones que podía establecer durante las clases con las unidades previas, pertenecientes al primer tramo de la materia (donde se había trabajado la enseñanza y el curriculum).

Para finalizar, las lecturas realizadas al diseño curricular fueron un paso primordial a la hora de sentarnos a escribir nuestros diseños. En principio, porque nos permitieron situar a la asignatura que íbamos a impartir en un contexto más amplio teniendo en el eje articulador del primer año: "Sujetos y contextos de realización de las prácticas educativas", las materias que se dan a la par y el sistema de correlatividades que la abarca. Luego, la lectura nos permitió entender a la asignatura dentro de un Campo específico, como se mencionó anteriormente, en el campo de la Formación General. Este campo está articulado por diversidad de disciplinas (filosofía, sociología, psicología, política, historia, pedagogía, etc.) y eso permite la construcción de una perspectiva integral que favorece al análisis y comprensión de procesos socioeducativos complejos. En este sentido, las materias contempladas dentro del Campo de

² Anexo n°5

la Formación general aportan a la construcción de una mirada profunda de las problemáticas del sistema educativo (primario y secundario) y sobre el rol de ser docente.

Dimensión institucional

Para realizar este análisis institucional del Instituto Superior de Formación Docente N°97, partiré de los intercambios realizados durante el proceso de prácticas, pero también recurriré a los documentos institucionales que fueron facilitados por la profesora co-formadora y, además, a las entrevistas realizadas a la Vice-directora Claudia Dabove y a la Jefa de Área del Profesorado en Inglés, Patricia Guzmán. Estos recursos fueron recuperados a lo largo de los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre y las entrevistas³ fueron realizadas en la Institución en dos días distintos por conflictos de horarios. Ambas administrativas fueron contactadas a través de sus mails y respondieron a la brevedad ofreciendo variedad de días y horarios para reunirnos y también mencionaron la oportunidad de hacer las entrevistas de forma virtual en el caso de que no pudiera acercarme a la institución.

Para comenzar, el ISFD N°97 se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de La Plata, en la esquina de las calles 8 y 58. Es parte de la Unidad Académica de la Escuela Normal Superior N°3, es decir, que la institución ofrece los cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior. Por esta razón, el Nivel Superior funciona exclusivamente durante el turno vespertino y sólo con un curso por año de ambas carreras que ofertan académicamente, el Profesorado de Nivel Primario y el Profesorado en Inglés. Entre estas dos carreras, la que nuclea a la mayoría de los estudiantes es la del Profesorado de Inglés, ya que es la única institución terciaria pública de la zona que ofrece esta carrera (por fuera quedan los terciarios/universidades privadas y la Universidad Nacional de La Plata)

Durante este año, el ISFD N°97 comenzó el ciclo lectivo con una gran matrícula, muy superior a años anteriores y a lo largo de estos meses sufrió un desgranamiento que, si bien es propio de los institutos terciarios, también carga con la particularidad de estar desarrollándose en el segundo año de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. A pesar de estas dificultades coyunturales, los estudiantes que participaron de los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, contaron con las disposiciones materiales para poder conectarse, leer y trabajar de forma online. Debido a eso, el desarrollo de las clases reconoce las ventajas de este grupo de estudiantes particular. Además de esto, a mitad de año se les pidió a los

³ Anexos n°2 y n°3

profesores que completen un informe de trayectorias⁴ que les requirió comunicar las herramientas informáticas que estaban utilizando, que comentaran la cantidad de estudiantes que se encontraban cursando la materia y su desempeño académico en términos de participación en clases sincrónica y foros, los contenidos trabajados y las estrategias metodológicas empleadas, además, sobre cómo se hicieron devoluciones de lo trabajado durante el primer cuatrimestre.

En relación a esto, un dato que me parece importante es el de la regularidad de las clases en este Instituto. Durante mis prácticas, al intercambiar palabras con compañeros, pude ver que, en su mayoría, los diseños de clase abarcaban 15 días, sin embargo, en el ISFD N°97, las clases se dieron de forma semanal, con encuentros sincrónicos cada 15 días y asincrónicos intercalados. Al momento de preguntar a qué se debió, la razón principal fue que los estudiantes pedían encuentros sincrónicos con un ritmo más frecuente, si bien había profesores que ya lo hacían, no eran la totalidad, es por eso que se institucionalizó para todas las materias. De esta forma, la prioridad era encontrarse en videollamadas, permitiendo que se suban actividades, foros de debate o algún material bibliográfico en las semanas asincrónicas. Asimismo, el hecho de que la institución ya contaba y hacía uso de su plataforma INFoD fue una gran ventaja, ya que había un gran número de profesores familiarizados con el entorno virtual (mayormente profesores del área de inglés).

Todos estos detalles sobre la organización y las lógicas propias de la institución tienen que ver con una trama institucional, con un microtejido donde los hilos aparecen como las interacciones entre los sujetos que comparten un mismo espacio temporal y que puede llevarnos a realizar una diversidad de análisis, sociales, organizacionales, interaccionales, etc. (Souto, 1996)

Durante este desarrollo, hablamos de *institución* en términos de un establecimiento que posee una función especializada y como una forma cultural inventada por cierto grupo de personas que intentan dar respuesta a las necesidades y problemáticas a las que se enfrentan, creando lógicas de funcionamiento y comportamiento con el objetivo de asegurar la continuidad, de preservar su forma a través de sus miembros (Yentel, 2006). Esto último se puede interpretar cuando, en una de las entrevistas, la Jefa de Área nos comenta que en algunos años se va a venir un cambio generacional muy fuerte, por ende, una de sus prioridades en la actualidad es *“apostar a una camada más joven de gente que venga a renovar el personal, que estamos todas y todos en edades más para irnos que para quedarnos, son, o sea, si vos recorres las aulas, la gran mayoría son de 50 para arriba, cosa de que estamos más en la salida que en*

⁴ Anexo n°4

*la entrada. Entonces, queremos que en la renovación tenga lo que tiene el instituto, que es un ambiente más amable, con un compromiso fuerte con la identidad de cada uno de los chicos, con ir a lo actitudinal, ver las problemáticas”*⁵

Sobre esto que nos mencionaba Patricia como un proyecto que deben encarar como institución, también podemos interpretar “sentimientos de miedo y de defensa de una tradición institucional” (Dubet, 2008:64). Si bien el autor que retoma esta cita nos lleva originalmente por un recorrido sobre instituciones que enfrentan los cambios ocasionados por la modernidad y las dificultades de sostenerse, este miedo a perder un sistema de tradiciones y significaciones también es algo característico de las instituciones educativas de la actualidad.

A pesar de esto, la institución parece tener una confluencia administrativa de viejos y nuevos actores, por un lado, tenemos a Patricia que está hace más de diez años en la institución y por otro, a Claudia, la vicedirectora, que asumió hace dos años, en el momento directamente previo a la pandemia. Además, hay cargos que se están ocupando recientemente, como es el de la prosecretaría.

Todas estas condiciones institucionales afectaron de forma directa a mis prácticas de la enseñanza, para empezar, como mencionaba anteriormente, el ritmo de mis prácticas fue muy distinto al ritmo de mis compañeros, justamente por las disposiciones institucionales sobre la regularidad de las clases. Sin embargo, esa regularidad también me permitió tener más instancias de diseño de clases (tanto sincrónicas como asincrónicas), me permitió un seguimiento más intenso de mi grupo de estudiantes y creo que una acumulación de experiencias muy enriquecedoras.

Finalmente, mencionaré del contexto general de la pandemia que no nos permitió poder realizar clases presenciales en los institutos hasta fines del mes de Octubre. En el caso de este terciario, la vuelta a la presencialidad no fue recibida de la mejor manera, si bien la asistencia no era obligatoria, durante las últimas semanas de cursadas se suspendieron las clases virtuales y se esperó a que los estudiantes volvieran a las aulas. Sin embargo, muchos de ellos no estaban en la ciudad, trabajaban o tenían familia a cargo para cuidar. Otro poco, simplemente no estaba de acuerdo con la vuelta a la presencialidad porque no se sentían seguros yendo a cursar o porque entendían que no era necesario a tan pocas semanas de que termine el año académico. En mi caso, la vuelta a la presencialidad se hizo de una forma tan repentina que ni siquiera estaba en la ciudad de La Plata y nos obligó a que pensáramos alternativas en conjunto con Susana y Florencia que me permitan terminar mis prácticas. A

⁵ Anexo n°3

pesar de que el final fue antes de lo planeado, pude hacer devoluciones, videos y un material de acompañamiento a modo de cierre del proceso.

Dimensión áulica

Para desarrollar la dimensión áulica en mi proceso de prácticas se hará mención al grupo con el que trabajé, al tiempo estimado por el que estuve coordinando, los contenidos trabajados, las estrategias de enseñanza empleadas, la instancia de evaluación acordada con mi profesora co-formadora y también recuperaré el Cronograma tentativo, documento que tuvimos que desarrollar durante el mes de Agosto, previo al comienzo de prácticas. En mi caso, el cronograma fue una herramienta que usé mucho para proyectar los contenidos y fue algo que se iba modificando con el pasar de las semanas y que tenía como fin ayudar a clarificar mis ideas y las clases que tenía en mente. Desde ya, quiero aclarar que ese cronograma que se recuperará más adelante no está terminado, sin embargo, creo que, al realizarlo, encontré una herramienta que sistematizó mis intenciones y vale aclarar que fue una gran sugerencia de Milagros, una de mis compañeras practicantes.

Para comenzar, en este apartado me gustaría retomar los aportes de Freire, de uno de los primeros textos que leímos en la cursada, sobre los elementos de la situación educativa. En ese material, Freire (2003) reúne distintos elementos de la situación educativa, en principio marca un sujeto educador y a los educandos, a un espacio y tiempo pedagógico donde se producirán saberes, los contenidos curriculares que debemos enseñar y los alumnos, aprender, esos objetos cognoscibles. Finalmente, menciona elementos que están más allá del aula, que representan maneras de ver el mundo y posicionamientos político-pedagógicos, esto es, la direccionalidad o politicidad de la educación.

Hago esa recuperación porque justamente, cuando pienso en la dimensión áulica, pienso en todos los elementos que fueron parte de las situaciones educativas durante las clases de Didáctica General.

El recorrido con el grupo de estudiantes comienza el día de mi primera observación de clase, el día Jueves 19 de Agosto y termina de forma un poco precipitada a mitad del mes de Octubre. A partir de esa observación, mi co-formadora, Florencia se encargó de hacerles saber a los estudiantes que a partir de la semana que le seguía, yo iba a estar a cargo de las clases, como el sujeto educador frente a sus educandos.

El grupo de educandos que me tocó fue súper participativo, muy responsables con las lecturas y las actividades asincrónicas que hacíamos. A pesar de que mencionaban en reiteradas oportunidades que tenían poco tiempo, en la mayoría de los casos siempre se las

arreglaban para poder participar de las clases. Siempre tuvieron aportes interesantes para realizar y siempre preguntaron hasta que entendieron. Esto último era una preocupación que tenía porque, al momento de dar clases virtuales, no me imaginaba cómo iba a hacer para darme cuenta si los alumnos habían entendido o no, pensaba en las palabras de Freire “El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para ubicar a la persona en el proceso de mi discurso.” (2003:48) Pero ¿cómo iba a poder reconocer todas estas señales a través de una pantalla con poca resolución? Realmente no podía pensar en otra cosa que no sea dar el espacio y, sobre todo, el tiempo pedagógico, crear espacios o momentos donde puedan preguntar y repreguntar y volver a clarificar si habían entendido bien. Y, por supuesto, asumir que quizás eso tampoco alcanzaba.

Así, parte de las estrategias fue la de retomar los aportes que ellos realizaban previos a los encuentros sincrónicos. Siempre comenzaba a abordar un contenido nuevo con una clase asincrónica, les dejaba bibliografía y les dejaba, generalmente, una actividad a modo de foro de debate, de resolución grupal. De esta forma, al llegar al encuentro sincrónico de la semana que le seguía, podíamos retomar sus propias palabras, sus propios aportes construidos colectivamente. Este mecanismo nos permitía dedicarle dos semanas a un contenido, darles tiempo a que puedan leer y por supuesto, a que puedan sacarse las dudas. El tiempo pedagógico se configuraba de esta manera y el espacio se dividía entre videollamadas e instancias de escritura.

Respecto a los contenidos, trabajamos la programación de enseñanza, sus enfoques y sus funciones. Luego, nos metimos de lleno a los componentes de la programación y fuimos trabajando, primero el Marco Referencial y el Contenido y, en segundo lugar, las Intenciones y la Construcción Metodológica. Finalmente, cuando tocó trabajar la Evaluación, no se pudo llevar adelante, por eso simplemente aporté una Ficha de acompañamiento para que pudieran leer mientras volvían a trabajar con su profesora Florencia.

Al momento de trabajar Intenciones y Construcción Metodológica, no me decidí por una actividad grupal sino en un trabajo individual sobre sus propias producciones que venían formulando de cara a la entrega final de la evaluación de la materia⁶. Esta instancia de

⁶ Anexo n°6

evaluación fue algo negociado y acordado con la profesora co-formadora, se trataba de una primera experiencia de los estudiantes realizando su primer diseño de clase. Si bien me resultaba un desafío gigante ese tipo de evaluación (pensando en que yo todavía no estaba segura de estar diseñando muy bien mis clases) decidí adherir a la propuesta de Florencia y asumirla como una tarea colectiva. De esa forma, cuando pensaba en abordar un contenido en el espacio sincrónico o asincrónico, lo ponía en juego con la evaluación final, siempre intentando que las actividades les sirvan de ejercicio y que aporten a un proceso de evaluación formativo y autorregulado.

Si bien tenía en claro que para la fecha de entrega del trabajo final yo ya no iba a estar practicando en el espacio, pude leer algunas planificaciones que mandaron en la pre-entrega del mes de Septiembre. No habíamos charlado con Florencia sobre mi rol en la corrección pero ella me invitó a que haga comentarios escritos en los documentos si así lo deseaba.

Cronograma tentativo Agosto/Septiembre/Octubre 2021

Clase	Día y modalidad	Contenido	Intenciones	Propuesta metodológica	Recursos y Biblio	Comentarios
1	26 Agosto Asincrónico Foro	Programación de la enseñanza y enfoques	<p>Obj Reconocer las funciones y usos de la programación de la enseñanza para la tarea docente (representación, anticipación, intento y finalidad.)</p> <p>Analizar y diferenciar las propuestas de los enfoques de programación racional-técnico y procesual-práctico</p> <p>Construir una reflexión en pequeños grupos en el foro</p>	<p>Actividad mediante foro de debate</p> <p>Bienvenida al grupo por parte de la practicante. Comentario sobre los próximos meses de trabajo.</p> <p>Mirar los videos y relacionarlos con el texto propuesto, prestando atención a las características de la programación: representación, anticipación, intento y finalidad.</p> <p>Diferenciar las situaciones a partir de los dos videos de las clases retomando los enfoques que presenta Picco</p> <p>Una semana para realizarlo, grupal, se invitó a dejar dudas o preguntas para retomar en el próximo encuentro sincrónico</p>	<p>Picco, Sofía. Picco, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales)</p> <p>-Videos Mona lisa smiles</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=RjAUisSfBH8</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=yYxCZpbKsAs</p>	Figura como clase 8 en la plataforma
2	02 Sept Sincrónico Meet	Programación de la enseñanza, funciones y componentes de la programación	<p>Objetivos:</p> <p>Avanzar en el análisis de la programación de la enseñanza</p> <p>Reconocer y valorar las funciones de la programación</p> <p>Establecer relaciones entre las funciones de la programación presentadas por Picco (2017) y las situaciones relatadas por las docentes en los audios.</p> <p>Reconocer los componentes de la programación como partes que se encuentran</p>	<p>Primera clase sincrónica</p> <p>Bienvenida, mención sobre el foro (PPT)</p> <p>Retomar el trabajo en el foro con: punteo de las características, dos enfoques.</p> <p>Actividad sobre las funciones: <i>Supervisión, comunicación, representación de lo inactual y de anticipación de acciones, concreción de las intencionalidades formativas, fundamentación de la práctica</i></p> <p>Escucha de audios y trabajo sobre</p> <p>-¿De qué manera creen que aparecen las las funciones de la programación en estos audios? ¿Cuáles identifican que se repiten?</p>	<p>Picco, Sofía. Picco, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales)</p> <p>PPT de producción propia</p> <p>Audios (desgrabarlos en diseño)</p>	De los componentes solo retomar lo que mencion a picco para después ampliar con los próximos textos

			conectadas y relacionadas entre sí, y que cada uno es fundamental para el proceso de programación de la enseñanza.	-Las docentes mencionan que toman decisiones, ¿sobre qué? Presentación de los componentes de la programación Presentación de la consigna de trabajo		
3	09 Sept Asincrónico Foro	Marco Referencial - Contenido	Realizar un primer acercamiento a las nociones de marco referencial y contenido. Analizar fundamentaciones a partir de los conceptos de sub-marcos y de la construcción del contenido a enseñar. Construir una reflexión en pequeños grupos. Retomar los conceptos significativos sobre el contenido a enseñar para poder plasmarlo en un Foro de Debate	Bienvenida a la Clase 9 Construcción una ficha de cátedra para que se la lectura obligatoria de la clase. Trabajo grupal de selección y análisis de fundamentaciones en base a los aportes de sub-marcos y de la construcción del contenido a enseñar. Tiempo de realización: 1 semana. 200-400 palabras. Grupal. Se invitó a dejar dudas o preguntas para retomar en el próximo encuentro sincrónico	FICHA DE CÁTEDRA: -Barcia, De Morais Melo, López, Montenegro, Justianovich y García Clúa (2017). -Feldman, Daniel (2010). -Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004). L -López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020). -Picco, Sofía (2017). -Steiman, Jorge. (2012).	Figura como Clase 9 en la Plataforma Esta semana van a estar entregando trabajos atrasados del cuatrimestre anterior
4	16 Sept Sincrónico Meet	Marco Referencial - Contenido	Avanzar en el análisis de las nociones de marco referencial y contenido. Profundizar las reflexiones sobre las fundamentaciones trabajadas. Retomar sus propios aportes	Repaso del trabajo anterior por foro. Lectura de cada fundamentación y recuperación de aportes. Aclaraciones sobre conceptos. Re-lectura de consigna de pre-entrega Espacio de consultas sobre la pre-entrega	FICHA DE CÁTEDRA (2021)	
5	23 Sept Asincrónico Foro	Intenciones - Estrategias metodológicas		trabajar con las intenciones del DDCC- NO formulación de objetivos y propósitos propios análisis de sus propias	-FELDMAN -ORIENTI Y JUSTIANOVICH	Clase 10 en Plataforma

		gicas Entregan primera instancia de escritura		producciones, que identifiquen las estrategias que utilizaron a partir de la bibliografía		Entrega n primera instancia de escritura
	30 Sept			<i>(siguen con la clase 5)</i>		
6	07 Octubre Sincrónico Meet	Intenciones - Metodología Devolución de pre-entregas?		VUELTA A CLASES PRESENCIALES <i>(Participar en el mentimeter 1 sobre evaluación hasta el jueves que se suben los textos + actividad)</i>		
7	14 Octubre Asincrónico Foro	Evaluación. - Tipos de evaluación - Evaluación de la enseñanza		que es evaluar. tipos de evaluación. apartado de Anijovich sobre el error participación en un segundo mentimeter luego de leer la bibliografía, pudiendo siempre participar más de una vez <i>links de ambos mentimeters en: https://www.mentimeter.com/app</i>		Clase 11 en plataforma
8	21 Octubre Sincrónico Meet	Evaluación. - Tipos de evaluación - Evaluación de la enseñanza		revisión de ambos mentimeters, relación con la bibliografía, ppt??		
9	28 Octubre Sincrónico Meet	Clase de consulta, evaluación	El 4/11 se entrega el trabajo final			

A continuación, se incorporan todos los diseños didácticos realizados durante los meses de Agosto, Septiembre y Octubre del año 2021. Posteriormente a los encuentros sincrónicos, podrán encontrar las reflexiones pos activas y los recursos multimedia elaborados para cada clase.

Diseños de clase

Diseño de clase N°1 (26/08/2021)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°97

Carrera: Profesorado de Inglés

Materia: Didáctica General

Curso: 1° año, turno vespertino.

Ciclo lectivo: 2021

Horario: Jueves 19:30 a 21:30hs.

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Practicante: Calvo, Andrea Melisa

Fundamentación:

La materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación. Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular.

La fundamentación de esta clase tiene en cuenta que sus destinatarios son los/as estudiantes perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N°97, cuyo grupo comenzó el ciclo lectivo con una gran matrícula y a lo largo de estos meses sufrió un desgranamiento que, si bien es propio de los institutos terciarios, también carga con la particularidad de estar desarrollándose en el segundo año de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. A pesar de estas dificultades coyunturales, los/as estudiantes que están participando actualmente de los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, cuentan con las disposiciones materiales para poder conectarse, leer y trabajar de forma online. Debido a eso, el desarrollo de esta y el resto de las clases contempla las ventajas de este grupo de estudiantes particular.

Asimismo, las clases se desarrollan semanalmente y alternándose entre sincrónicas y asincrónicas, es decir, cada 15 días se suben actividades por la plataforma INFoD de la institución y cada 15 días hay un encuentro sincrónico a través de la plataforma Google Meet (que se graba y posteriormente se sube para el acceso de todos/as). A su vez, esta comisión de estudiantes está compuesta por ingresantes de la carrera del Profesorado de inglés que han aprobado el examen de ingreso y por otros/as que no. En ese sentido, cabe mencionar que el horario de las clases sincrónicas de esta materia se superpone con un curso complementario destinado a quienes todavía no aprobaron el ingreso. Por ese motivo, el horario original de comienzo de la materia se pasó de 19.10hs a 19.30hs, con algunos/as estudiantes conectándose inclusive unos minutos más tarde y con una duración de no más de dos horas.

Esta clase se enmarca en el segundo tramo de la materia e inaugura la Unidad III de la materia que será desarrollada durante los meses de Septiembre y Octubre. La unidad está centrada en la planificación de la enseñanza y sus componentes, profundizando en los márgenes de actuación profesional, la prescripción de la práctica docente, los principios para la selección y organización del contenido, y los distintos componentes de la programación de la enseñanza. En este sentido, podemos advertir lo que plantea Davini (2008) cuando retoma a la didáctica como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57)

Por otro lado, al realizar una lectura por el diseño curricular para el Profesorado de Inglés (Dirección General de Cultura y Educación, 2017), observamos que resalta la cuestión de que, en la tarea docente, no sólo alcanza con tener un saber específico, sino que es necesario pensar en cómo enseñarlo y poder llevar adelante una toma de decisiones fundamentadas sobre ese proceso de enseñanza. Entonces, esa toma de decisiones debe traducirse en una actividad intencional, consciente, práctica y situada.

En este sentido, el recorte del contenido “La programación de la enseñanza. Enfoques de la programación” no sólo se hizo por pertenecer al diseño curricular del profesorado, sino también porque aporta conocimientos descriptivos y explicativos a los docentes en formación. Estos conocimientos son acerca de saberes, principios y orientaciones “para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017:48).

En esta ocasión, se plantea una clase asincrónica y virtual que se subirá a la plataforma de la institución y que contará con una semana para su realización. En principio, teniendo en cuenta que es la primera que estará a cargo de la practicante, se dará una bienvenida y se repetirá la presentación realizada en la clase sincrónica previa (donde se realizó una observación). De modo que cualquier estudiante que no se haya conectado y/o no haya podido ver la grabación de clase, podrá estar al tanto de las particularidades de estos próximos meses.

A continuación, se comentará que se empezará a trabajar con la Unidad III “Programación de la enseñanza” y para ello, se subirá a la plataforma el texto de Sofía Picco (2017) en conjunto con dos links de YouTube. Estos recursos serán andamiaje para poder tratar el contenido de esta clase, la noción y la importancia de la programación de la enseñanza en la tarea docente y los enfoques de la programación. En principio, el texto de Sofía Picco (2017) hace un recorrido no sólo por una definición de programación, sino que deja de manera muy clara cuáles son sus características principales, la pone en juego con los distintos niveles de concreción curricular (contenido previamente trabajado en la materia), introduce los distintos enfoques de la programación y propone una síntesis superadora que nos invita al análisis y la crítica de nuestra propia práctica docente. Además, se explora en las funciones de la programación y hace un recorrido breve por los componentes de la programación que nos da una visión general de la complejidad del abordaje de la programación de la enseñanza, resaltando su “carácter flexible, abierto a lo imprevisible, que termina de adquirir forma en su puesta en marcha” (Picco, 2017:65)

Como se mencionó anteriormente, este texto es muy completo y, además, nos permite establecer multiplicidad de relaciones con situaciones educativas. Para no presentar el texto como algo puramente teórico o como un conocimiento únicamente tópico, se optó por realizar un análisis de dos situaciones educativas de la película “La sonrisa de la Mona Lisa” y a continuación, algunas preguntas para poner en juego los diversos recursos. Esto tiene el objetivo de entender al conocimiento como significación construida por el sujeto, un sujeto que interactúa y que intentará conocer una situación o realidad particular. (Edwards, 1995)

Las escenas plantean distintas posturas respecto de la programación de la enseñanza, por un lado, en una primera clase, la docente protagonista llega a un aula con una programación en la mano que pertenece al profesor anterior, y se dedica a retomar lo que él dejó. Para su sorpresa, las estudiantes de esa clase tienen la costumbre de memorizar todos los textos y ante una presentación de imágenes, terminan hablando encima de la profesora, completando sus oraciones y recitando todos los contenidos. Ante esto, la clase termina de forma precipitada y las alumnas se retiran a hacer “estudios independientes”. De esta forma, el rol

de la docente recae en una técnica que aplica un programa ajeno en una clase que desconoce y en la próxima escena, observamos un cambio rotundo. Allí, cambia el programa, moldeando su programación a sus estudiantes, con una nueva actitud respecto de los procesos de enseñanza y con una estrategia distinta sobre cómo trabajar el contenido en esa aula.

A partir de estas situaciones, se harán preguntas sobre el lugar que ocupa la programación en la clase de esa docente, sobre la importancia de la programación, sobre los enfoques de la programación en relación a estos dos momentos de la película y sobre las percepciones del rol docente, del contenido, de las estrategias de enseñanza y de las destinatarias. De esta manera, se pedirá que hagan una reflexión con un estimado de palabras de 150-200 donde puedan poner su propia voz y sus propias palabras en relación a la lectura previa del texto de Picco (2017) Con estas consignas de realización se espera que puedan hacer un primer acercamiento a la programación de la enseñanza, ya que es un tema que trabajarán continuamente durante el resto del cuatrimestre y que necesitarán tener en claro para la realización de una futura planificación individual de clase. Asimismo, se espera que el trabajo en pequeños grupos nos asegure un intercambio entre el grupo de estudiantes, generando una instancia de diálogo con el texto y con otros/as previo a la instancia del Foro de Debate.

Para finalizar, la evaluación de los aprendizajes en esta clase está planteada a partir de la lectura de las intervenciones realizadas en el foro, si pudieron comprender y diferenciar los enfoques de la programación sin confundirlos, trabajando con los videos de la película. Se espera que esos aportes sean producciones propias y no recortes del texto, con la vista puesta en empezar a generar procesos de escritura de cara a próximas instancias. Así, entendemos a la evaluación como un instrumento que tiene en cuenta las particularidades del contexto, del grupo, del programa de la profesora co-formadora y como un proceso formativo que irá revisando los resultados provisionales para ir ajustándose, dando lugar a la presentación de dudas y consultas, regulando la acción pedagógica. (Perrenoud, 2008)

Contenido: La programación de la enseñanza. Enfoques de programación.

Propósitos:

- Posibilitar un primer acercamiento sobre la programación de la enseñanza como tarea esencial de la práctica docente.
- Ofrecer herramientas conceptuales que conforman a la programación de la enseñanza como un proceso complejo y progresivo de concreción de las intencionalidades formativas.

- Presentar los distintos enfoques de la programación
- Fomentar la reflexión acerca de la programación de situaciones de enseñanza a partir de preguntas que retomen la lectura realizada.

Objetivos:

- Reconocer las funciones y usos de la programación de la enseñanza para la tarea docente en términos de representación, anticipación, intento y finalidad.
- Analizar y diferenciar las propuestas de los enfoques de programación racional-técnico y procesual-práctico presentados por Picco (2017) a partir de situaciones de enseñanza particulares presentadas en dos videos.
- Construir una reflexión en pequeños grupos sobre la relevancia de la programación y los distintos enfoques respecto de esas situaciones educativas de la ficción, articularla con texto trabajado y plasmarla en un Foro de Debate.

Propuesta Metodológica: Clase Asincrónica

Primer momento: Presentación en plataforma de la practicante y de las particularidades de estos próximos meses de la cursada. Presentación del texto, recursos y consigna.

Guión a publicar en la Clase 8:

¡Bienvenidos/as a la clase número 8 de Didáctica! Para comenzar, como ya comentamos en el último encuentro sincrónico de la materia, este momento del año tiene algunas particularidades. Por si no pudieron estar el jueves pasado, les comento que mi nombre es Andrea y voy a estar a cargo de esta clase y las próximas, en el rol de practicante. Actualmente, estoy terminando el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNLP y elegí este curso y profesorado para realizar mis prácticas durante los meses de Septiembre y Octubre. Para terminar de presentarme, también les cuento que soy de San Antonio Oeste, Río Negro (donde me encuentro por el momento debido a la pandemia) y que me fui a vivir a La Plata en el 2012, cuando me anoté en el Profesorado de Inglés en la UNLP. Cursé tres años hasta que me crucé con materias de la formación pedagógica que me convencieron de cambiarme de carrera y acá estoy, en la recta final.

En este momento del año vamos a empezar a trabajar con la Unidad III sobre Programación. Aunque ya es un término que ha sido mencionado anteriormente en la cursada, ahora nos

vamos a meter en profundidad en lo que implica programar la enseñanza de cara a las planificaciones de clase que van a estar realizando más adelante.

En primer lugar, les subo el texto “Volver a analizar la programación de la enseñanza.” de Sofía Picco (2017). Es un texto largo así que les propongo que vayan tomando nota a medida que vayan leyendo. Además, les pido que puedan prestar especial atención a lo que Picco menciona como las características de la programación y a los enfoques de la programación que ella desarrolla.

Les voy a estar dejando una actividad con dos videos cortos para que realicen en el *Foro de debate* (*Aquí iría el link al foro*). Tienen tiempo hasta el Miércoles 1/09.

Segundo momento: Actividad y participación en Foro de debate

Guión a publicar en la pestaña del Foro:

A partir de las características de la programación presentadas por Picco (2017) ¿qué lugar ocupa la programación de clase de la docente de la película en la primera escena? ¿Y en la segunda? ¿Cuál es la importancia de la programación?

Poniendo énfasis en los recorridos hechos por Picco (2017) sobre los dos enfoques de la programación. ¿En qué rol encontramos a la profesora en la primera escena? ¿Y en la segunda? ¿Qué podemos advertir respecto de los destinatarios, el contenido trabajado y/o la estrategia de enseñanza?

Por último, si tienen dudas, consultas, preguntas, etc., están invitados/as a dejarlas al final para que las podamos retomar el próximo encuentro sincrónico.

Les propongo que puedan hacer sus aportes en grupos de 3 o 4 estudiantes con una extensión sugerida de alrededor de 150/200 palabras y si les parece, que retomen citas textuales sólo si es absolutamente necesario, es decir, que puedan escribir desde su intercambio, su reflexión, con sus palabras, y que nos podamos ir leyendo entre todos/as.

Tienen tiempo hasta el miércoles 1° de Septiembre

Bibliografía docente:

- **Cols, E. (2004).** Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra de “Didáctica I”, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- **Davini, M. C. (2008).** “La Didáctica” y “Evaluación”. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- **Edwards, V (1995)** “Las formas de conocimiento en el aula”. En Rockwell, E (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- **Perrenoud, P. (2008)** La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- **Picco, Sofía. Picco, S. (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

Bibliografía de lxs estudiantes:

- **Picco, Sofía. Picco, S. (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

Evaluación de la enseñanza:

¿La elección del texto fue acertada? es decir, ¿permitió la comprensión del contenido trabajado sin mayores inconvenientes? ¿Los videos propuestos fueron pertinentes y permitieron trabajar sobre la importancia de la programación como un proceso complejo y progresivo de concreción de las intenciones pedagógicas?

¿Se generó un espacio de reflexión colectivo a partir de las consignas? ¿La consigna fue clara? ¿Las preguntas problematizaron el contenido en relación a las situaciones educativas

de la película? ¿Se pudieron organizar en los grupos según el número de participantes propuesto?

¿Los tiempos de la realización del escrito fueron apropiados para que logren participar todos/as los/as estudiantes? ¿Fue suficiente para que puedan desarrollar argumentos e ideas y plantear dudas?

Evaluación del aprendizaje:

A partir de los materiales y la consigna de trabajo presentada se espera poder advertir la apropiación del contenido trabajado. Se tendrán en cuenta las producciones realizadas por los/as estudiantes para poder observar si pudieron reflexionar sobre los procesos de construcción de la programación y de su importancia en la enseñanza situada.

Además, en esos escritos también se observará si pudieron comprender y diferenciar los enfoques de la programación y problematizar el rol docente, desde un paradigma que lo considera un técnico que aplica un programa con una pretensión de universalidad hasta un crítico situado que tiene en cuenta las particularidades de un grupo específico.

Se espera que el estudiantado logre hacer aportes con sus propias palabras en la extensión sugerida y nos anticipamos a que se generen preguntas, consultas o dudas que tendrán protagonismo en la próxima clase de realización sincrónica, entendiendo así a la evaluación como un proceso formativo que no está cerrado luego de un encuentro, sino que es a largo plazo.

Recursos:

- **Texto: Picco, Sofía (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- **Videos de YouTube: La sonrisa de la Mona Lisa:**
Primera clase <https://www.youtube.com/watch?v=QLLG4eQVDIA>
Segunda clase <https://www.youtube.com/watch?v=tkteNuJepzU>

Materiales:

- Internet
- Computadora o celular

Diseño de clase N° 2 (02/09/2021)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°97

Carrera: Profesorado de Inglés

Materia: Didáctica General

Curso: 1° año, turno vespertino.

Ciclo lectivo: 2021

Horario: Jueves 19:30 a 21:30hs.

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Practicante: Calvo, Andrea Melisa

Fundamentación

La materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación. Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular.

La fundamentación de esta clase tiene en cuenta que sus destinatarios son los/as estudiantes perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N°97, cuyo grupo comenzó el ciclo lectivo con una gran matrícula y a lo largo de estos meses sufrió un desgranamiento que, si bien es propio de los institutos terciarios, también carga con la particularidad de estar desarrollándose en el segundo año de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. A pesar de estas dificultades coyunturales, los/as estudiantes que están participando actualmente de los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, cuentan con las disposiciones materiales para poder conectarse, leer y trabajar de forma online. Debido a eso, el desarrollo de esta y el resto de las clases contempla las ventajas de este grupo de estudiantes particular.

Asimismo, las clases se desarrollan semanalmente y alternándose entre sincrónicas y asincrónicas, es decir, cada 15 días se suben actividades por la plataforma INFoD de la

institución y cada 15 días hay un encuentro sincrónico a través de la plataforma Google Meet (que se graba y posteriormente se sube para el acceso de todos/as). A su vez, esta comisión de estudiantes está compuesta por ingresantes de la carrera del Profesorado de inglés que han aprobado el examen de ingreso y por otros/as que no. En ese sentido, cabe mencionar que el horario de las clases sincrónicas de esta materia se superpone con un curso complementario destinado a quienes todavía no aprobaron el ingreso. Por ese motivo, el horario original de comienzo de la materia se pasó de 19.10hs a 19.30hs, con algunos/as estudiantes conectándose inclusive unos minutos más tarde y con una duración de no más de dos horas.

Esta clase se enmarca en el segundo tramo de la materia y es la segunda clase perteneciente a la Unidad III que será desarrollada durante los meses de Septiembre y Octubre. La unidad está centrada en la planificación de la enseñanza y sus componentes, profundizando en los márgenes de actuación profesional, la prescripción de la práctica docente, los principios para la selección y organización del contenido, y los distintos componentes de la programación de la enseñanza. En este sentido, podemos advertir lo que plantea Davini (2008) cuando retoma a la didáctica como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57)

Por otro lado, al realizar una lectura por el diseño curricular para el Profesorado de Inglés (Dirección General de Cultura y Educación, 2017), observamos que resalta la cuestión de que, en la tarea docente, no sólo alcanza con tener un saber específico, sino que es necesario pensar en cómo enseñarlo y poder llevar adelante una toma de decisiones fundamentadas sobre ese proceso de enseñanza. Entonces, esa toma de decisiones debe traducirse en una actividad intencional, consciente, práctica y situada.

En este sentido, el recorte del contenido “Programación de la enseñanza, funciones y componentes de la programación” no sólo se hizo por pertenecer al diseño curricular del profesorado, sino también porque aporta conocimientos descriptivos y explicativos a los docentes en formación. Estos conocimientos son acerca de saberes, principios y orientaciones “para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017:48).

En esta ocasión, se plantea una clase sincrónica y virtual a desarrollarse por la plataforma Google Meet. En principio, teniendo en cuenta que será la primera clase por videollamada a cargo de la practicante, se dará una bienvenida general y se repetirá la presentación realizada

en la clase anterior para cualquier estudiante que no haya estado pendiente de los últimos encuentros.

A continuación, se hará referencia al primer tramo de la materia y a que esos contenidos que trabajaron en la unidad 1 y 2 serán fundamentales para lo que estamos desarrollando en esta unidad 3. Se hará un descargo sobre la palabra programación retomando el texto que vienen trabajando de la clase pasada, con esto nos referimos a lo que algunos llaman programar, otros llaman planificar y otros proyectar. Muchas veces, estas variaciones dependen de los distintos contextos áulicos, institucionales o personales del/la docente. Después, se hará referencia al trabajo que han realizado en el foro de debate de la plataforma, pero no se pedirá todavía que indaguen en dudas o reflexiones, sino que se les preguntará qué les pareció, si les costó, si les alcanzó el tiempo, si fue cómoda la extensión propuesta.

Luego, se comentará que la clase tendrá varios momentos, en principio, se retomarán estos aportes del foro y se invitará a comentar a quienes no hayan podido participar. Se comunicará que se intentará hacer una sistematización de lo trabajado en un PPT y que luego se realizará una actividad sobre las funciones de la programación (que también pertenecen al texto de Sofía Picco) en relación con algunos audios que nos han facilitado de forma muy amable algunas docentes. A continuación, se mencionará que se presentarán los componentes de la programación y que esta parte será fundamental para el final de la clase, donde presentaremos de la mano de la profesora co-formadora, la consigna de trabajo para la segunda evaluación de la materia. Ese momento final será de lectura de la consigna y de espacio para dudas y preguntas sobre la realización de la planificación de clase.

Durante esta clase, seguiremos trabajando con el texto de Sofía Picco (2017): “Volver a analizar la programación de la enseñanza” donde la autora hace un recorrido no sólo por una definición de programación, sino que deja de manera muy clara cuáles son sus características principales, la pone en juego con los distintos niveles de concreción curricular (contenido previamente trabajado en la materia), introduce los distintos enfoques de la programación y propone una síntesis superadora que nos invita al análisis y la crítica de nuestra propia práctica docente. Además, se explaya en las funciones de la programación y hace un recorrido breve por los componentes de la programación que nos da una visión general de la complejidad del abordaje de la programación de la enseñanza, resaltando su “carácter flexible, abierto a lo imprevisible, que termina de adquirir forma en su puesta en marcha” (Picco, 2017:65). En este sentido, se preparó una presentación de diapositivas que recupera aspectos fundamentales de este texto que hacen referencia al recorte de contenido de esta clase y a los aportes del foro que realizaron los estudiantes.

Estos recursos serán el andamiaje para poder tratar el contenido de esta clase, la noción y la importancia de la programación de la enseñanza en la tarea docente, las funciones que tiene la programación y sus componentes. El texto de Sofía Picco (2017), como se mencionó anteriormente, es muy completo y, además, nos permite establecer multiplicidad de relaciones con situaciones educativas. Para no retomar los argumentos del texto como algo puramente teórico o como un conocimiento únicamente tópico, se optó por realizar un análisis de audios aportados por docentes del nivel inicial y primario en conjunto con algunas preguntas disparadoras sobre las funciones de la programación de la enseñanza. Esta dinámica tiene el objetivo de entender al conocimiento como una significación construida por el sujeto, un sujeto que interactúa y que intentará conocer una situación o realidad particular. (Edwards, 1995).

Así, se indagará en la manera en que aparecen las funciones de la programación en esos audios, cuáles se repiten o están más presentes y qué decisiones se toman respecto de la construcción de la planificación. Aclaremos que este último punto respecto a las decisiones que realizan los docentes tiene que ver con una presentación expositiva que se hará a continuación sobre los componentes de la programación en diapositivas, a modo general y de cara al momento final de clase, donde volvemos a comentar que se hará la lectura de la consigna de trabajo que menciona a estos componentes.

Para finalizar, la evaluación de los aprendizajes en esta clase está planteada a partir de las intervenciones y aportes que realicen los estudiantes en la clase, ya sea desde situaciones desde la experiencia, reflexiones pendientes o dudas que le hayan generado los recursos y el contenido trabajado. Además, en el tercer momento de la clase, donde se plantea la actividad a realizar a partir de algunos audios, se espera que puedan indagar las relaciones entre la voz y la experiencia de las docentes que nos hablan y el contenido de la clase, reconociendo y valorando las funciones de la programación y las decisiones que deben tomar los docentes. Además, como en esta instancia de la materia se irán ampliando cuestiones sobre la programación de la enseñanza y, en particular, sus componentes, se entiende la instancia de evaluación como algo constante, como un proceso formativo que continúa, que no se cierra cuando apretamos el botón de salir de la video llamada. En este sentido, estamos hablando de un proceso a largo plazo y que involucra todo un recorrido hasta la instancia final de la entrega de la planificación individual de clase por parte de los estudiantes. Por estos motivos particulares nos adelantamos e invitamos a la puesta en común de preguntas o dudas en cada clase, para dar cuenta de una construcción permanente y de un intercambio. Así, entendemos a la evaluación como un instrumento que tiene en cuenta las particularidades del contexto, del grupo, del programa de la profesora co-formadora y como un proceso

formativo que irá revisando los resultados provisionales para ir ajustándose, dando lugar a estas dudas y consultas, regulando la acción pedagógica. (Perrenoud, 2008)

Contenido: Programación de la enseñanza, funciones y componentes de la programación

Propósitos:

- Propiciar una continuidad respecto del primer acercamiento a la noción de programación de la enseñanza, profundizando el análisis a través de la resolución de dudas y retomando ideas principales de la actividad de la clase anterior sobre la programación de la enseñanza y los enfoques de la programación.
- Presentar los componentes de la programación como partes interconectadas que representan un proceso progresivo de las intencionalidades formativas
- Facilitar una instancia de participación e intercambio sobre las funciones de la programación de la enseñanza y distintas realidades escolares que relatan los docentes en los videos que se compartirán.

Objetivos:

- Avanzar en el análisis de la programación de la enseñanza en la tarea docente, de sus enfoques y de sus características principales
- Reconocer y valorar las funciones de la programación
- Establecer relaciones entre las funciones de la programación presentadas por Picco (2017) y las situaciones relatadas por las docentes en los audios.
- Reconocer los componentes de la programación como partes que se encuentran conectadas y relacionadas entre sí, y que cada uno es fundamental para el proceso de programación de la enseñanza.

Propuesta Metodológica: Clase sincrónica GUIÓN

Primer momento: Bienvenida general (5-10 minutos)

A lo largo del primer cuatrimestre según me contó la profe ustedes estuvieron trabajando sobre el primer tramo de la materia que serían las Unidades 1 y 2 sobre la enseñanza y la didáctica, y el currículum, respectivamente. Estas dos unidades son importantísimas para este momento del año ya que no es algo que vamos a dejar atrás, sino que son conceptos y herramientas que nos van a servir para lo que vamos a empezar a trabajar en esta Unidad 3.

Esta unidad comprende lo que llamamos programación de la enseñanza, pero, como se menciona en el texto de Sofía Picco con el que ya estuvieron trabajando en el foro, no hay un acuerdo establecido y fijo sobre esta expresión. Es decir, algunos lo llaman planificar, otros proyectar, otros programar. Muchas veces estos términos también dependen del contexto.

Para esta primera actividad de la Unidad 3 se subió una actividad asincrónica al foro de debate de la plataforma, estuve leyendo sus aportes súper interesantes, pero antes de meternos de lleno en un repaso del texto, de la actividad y de lo que se viene, quería preguntarles a ustedes cómo les fue, qué les pareció, si les alcanzó el tiempo, la extensión del texto o de lo que se pedía de la actividad, del trabajar en grupo, de los recursos.

Lo que vamos a hacer en el día de hoy es poder retomar sus aportes y reflexiones que dejaron en el foro y, aquellos que no hayan podido participar están invitados a hacerlo ahora por supuesto. Vamos a ver una presentación que va a sistematizar un poco esto que trabajamos en el foro y después, les traje unos audios de unas profes que nos cuentan sobre la planificación para que podamos relacionarlos con las funciones de la programación que están en el texto de Picco.

Al final les voy a presentar los componentes de la programación de la enseñanza en base al texto de Picco. Esto va de la mano con lo último que vamos a charlar en la clase, allí les vamos a presentar la consigna de trabajo sobre la planificación de clase para que la tengan, puedan hacer consultas y trabajemos las próximas semanas.

Segundo momento: Presentación de repaso en diapositivas (10-15 minutos)

Como dijimos anteriormente, hoy vamos a trabajar un poco sobre la clase anterior del foro donde ustedes realizaron un trabajo en relación a la película “La sonrisa de la Mona Lisa” y dos escenas del largometraje. Se les pidió que identifiquen características de la programación en las escenas y que también puedan establecer algunas relaciones respecto de los enfoques de la programación de la enseñanza que nos plantea la autora Sofía Picco.

El texto de Sofía por supuesto abarca estos dos puntos, pero también muchos más, para empezar, define a la programación como un proceso complejo de concreción de las intencionalidades educativas que atraviesa los diferentes niveles de concreción curricular. Luego, caracteriza la programación, menciona lo que les comenté sobre los acuerdos que hay sobre la palabra (si es programación, planificación, proyecto), las funciones de la programación, los enfoques de la programación y, por último, menciona los componentes de la programación. Esos serían los grandes núcleos del texto y el orden de cómo aparecen.

Diapositiva 1 sobre las características de la programación. (La idea no sería leerles sus propias intervenciones, sino que vayan comentándolas a medida que avanzamos, en este guión se adjuntan entre comillas con el objetivo de mostrar a dónde apunta este momento de la clase)

Entonces, si retomamos algunas cuestiones sobre las características de la programación, tenemos la cuestión de la representación. Allí, retomaron que la docente prepara la clase sobre el programa del profesor anterior con los contenidos que ya todos sabían y que *“la programación ayuda al docente a representarse y justificar una potencial práctica que será concretada en un futuro próximo”* Aparecen en juego los aspectos del texto cuando menciona lo inactual y que la programación es en presente, que tiene que ver con el pasado, pero es para una práctica futura. Esto último quizás sí podemos ver en la segunda escena, respecto del cambio que hace.

Respeto a la anticipación, quizás fue el punto o la característica que más resaltaron en los videos, en definitiva, la falta de anticipación o de la previsión de medios, acciones, recursos para concretar las prácticas de enseñanza. Retoman argumentos como que *“anticipar la mayor cantidad posible de situaciones y alternativas permitiéndonos en la instancia interactiva estar en condiciones de responder profesionalmente a los imprevistos.”* pero también respetan la realidad de que *“como siempre no podemos prever todo. La docente no podía prever que todas supieran la información de memoria de cada una de las obras que ella había organizado para la proyección, presentando entonces un emergente de la práctica.”* Además, retoman que *“La enseñanza implica actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre, en la primera escena la docente no lo hace, podríamos decir que su programación no anticipa situaciones alternativas, no tiene plan. En la segunda escena la docente viendo las características de su alumnado realiza ‘su programación’ donde logra concretar, significar y adecuar una propuesta formativa general a las condiciones sociales, políticas y culturales de la institución educativa.”*

En relación a la intencionalidad, retomamos que *“la planificación tiene un rol central dentro de la enseñanza, ya que es la que permite poner en práctica a la enseñanza como proceso intencionado que busca el aprendizaje”* y que *“la enseñanza es una actividad intencional en la que un sujeto/docente posee un conocimiento y pretende transmitirlo a otro sujeto /estudiante, de manera tal que al finalizar el proceso ambos compartan ese contenido.”* Más allá de que en la primera clase no se haya dado ningún aprendizaje por parte de las estudiantes, la concepción genérica de la enseñanza nos dice que sin intención no hay enseñanza, y la profesora demostró sus intentos, uno que podemos pensar como exitoso y otro, no tanto.

Respecto a la finalidad, podemos decir que guía nuestras acciones. Aquí, retomaron *“la finalidad, ya que se despoja de los contenidos que se suponía iban a dar, para cambiar el rumbo de lo sucedido en la anterior”* demostrando que por más que cambie el rumbo, su búsqueda era el aprendizaje. Esta finalidad es la que guía nuestras acciones, si pensamos en la relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje, debemos tener en cuenta que, aunque el aprendizaje no se concrete, la enseñanza lo seguirá buscando.

Diapositiva 2 sobre enfoques de la programación

Para este punto del trabajo creo que todos establecieron una relación entre los dos enfoques y las dos escenas. A grandes rasgos, plantearon a la primera escena desde el enfoque racional-técnico y la segunda desde un enfoque práctico-procesual.

Se invitará a que puedan tomar la palabra y dar sus opiniones. Sin embargo, también recopilé algunos argumentos que compartieron:

En la primera escena plantearon a la profesora como una técnica que se *“enfocó en los contenidos del Currículum con objetivos concretos a alcanzar”* que además *“da su clase tal cual lo dicta la planificación”* y otro grupo agregó *“Estos lineamientos pueden observarse cuando la profesora comienza a dar la clase e informa que trabajarán con el programa de otro profesor. Para su sorpresa y desconcierto, todas las alumnas saben casi a la perfección aquello que pretende enseñarles, ya que de algún modo la rigidez adoptada para seguir el programa hace que todo sea previsible y ella no tenga nada nuevo para aportar”*

En relación a la segunda escena: *“Es crucial entender al currículum como un campo de aplicación, es decir que su diseño debe estar centrado en contemplar la dimensión práctica, redefiniendo así la relación entre currículum prescripto y currículum real...En este sentido, el acento está puesto en los procesos que se desarrollan para poner en práctica aquello que fue pensado como intención; se enfoca en el camino concreto, en las estrategias que pueden*

ponerse en práctica para lograr los objetivos” Además, “En este enfoque, el docente adquiere un rol protagónico ya que es el responsable del ‘traslado crítico’ y es visto como un sujeto que toma decisiones.” Otro grupo agrega que, es en la programación de la segunda escena “donde logra concretar, significar y adecuar una propuesta formativa general a las condiciones sociales, políticas y culturales de la institución educativa.”

Por lo general, hubo un consenso excepto en el grupo de Cintia, Valeria, Malena y Natalia, donde mencionan que en la segunda escena se hizo una combinación de enfoques y lo justificaron diciendo que era *“Porque tenía un horizonte direccionado y planificado. Se apoyó sobre el Currículum como base y guía para enseñar el contenido prescripto, (aunque también propuso algo que no estaba contemplado en el programa) pero además hizo una crítica o reflexión sobre su práctica docente, el contexto acorde a su cultura institucional, social, política y atendió la diversidad de subjetividades de su clase”*

(De nuevo allí se invitaría a que las alumnas compartan su opinión, pero por las dudas, se deja el recorte de la plataforma)

En este comentario podemos ver lo que menciona Sofía Picco como un enfoque crítico-superador. Es decir, tomar los puntos fuertes de un enfoque y superar los puntos negativos de otro. Podemos ver que su clase tiene una clara direccionalidad sobre los objetivos nuevos (relacionados al primer enfoque) y también, que le importan o le empieza a poner más cuerpo a los procesos (más propio del segundo enfoque). Aquí podemos recuperar la frase del texto de “no hay que tirar al bebé con el agua sucia de la bañera” es decir, al despegarnos de un enfoque técnico, que no se nos vaya el bebé (lo bueno) con el agua (lo malo, las críticas al modelo técnico), que no se nos vayan algunas ventajas que nos presenta el enfoque, como por ejemplo la relación entre las intenciones y la evaluación. Sobre esto, Feldman es retomado por Picco al decir ¿todo es blanco o negro? ¿o podemos construir un gris?

Tercer momento: Funciones y componentes de la programación en diapositivas y actividad con audios (15-20 minutos)

A continuación, vamos a escuchar 4 audios (VER ANEXO 1) de unas docentes del nivel primario e inicial a las que se les preguntó qué era la planificación y qué aspectos consideran más relevantes. Les propongo que escuchemos y a partir de las preguntas, podamos intercambiar opiniones sobre lo que nos dicen las docentes y sobre lo que venimos trabajando. Les voy a dejar unos disparadores para que puedan prestar atención respecto a:

- ¿De qué manera creen que aparecen las funciones de la programación en estos audios? ¿Cuáles identifican que se repiten?
- Las docentes mencionan que toman decisiones, ¿sobre qué?

Al finalizar la actividad, se expondrán los componentes de la programación, ese conjunto de factores sobre los que los/las docentes debemos tomar decisiones. GUIÓN:

Para terminar con estas diapositivas vamos a ver brevemente los componentes de la programación, es decir ¿qué tiene que incluir una programación según la disciplina didáctica?

Para comenzar, podemos decir que justamente el/la docente toma decisiones a lo largo de todo el proceso complejo de programación y, por ende, va a evaluar de manera permanente. Sofía Picco nos trae este primer componente al principio, aunque es lo que suele aparecer más al final de la planificación y lo que en didáctica, también solemos trabajar sobre el final de los programas anuales. Nos define a la evaluación como un juicio de valor para la toma de decisiones en el ámbito educativo y nos propone correrse de concepciones en las que evaluar es sinónimo de controlar, cuantificar o castigar. Por el contrario, sería mejor proponernos asociar la evaluación con la regulación de la enseñanza y de los aprendizajes, contribuyendo a la comprensión y a la mejora permanente. Además, en ese camino de evaluar constantemente, nos dice que además del aprendizaje, debemos evaluar la enseñanza.

Siguiendo con los componentes, nos presenta las intenciones formativas. Su punto de partida está relacionado a las intenciones formuladas en el currículum prescripto y desde allí podemos hacer una selección o un recorte. Con “intenciones” dejamos en claro que nos referimos a los propósitos y a los objetivos que, si bien se encuentran relacionados, no son lo mismo. Por un lado, los propósitos (u objetivos de la enseñanza) tienen que ver con las tareas docentes, o lo que los docentes pretendemos con las prácticas de la enseñanza. Por otro lado, los objetivos (u objetivos del aprendizaje) tienen que ver con lo que se espera que los estudiantes alcancen o logren. Estas intenciones nos orientan la práctica y le dan coherencia a la evaluación.

Otro componente mencionado son los contenidos, es decir, todo aquello que se enseña y que se aprende. Ese tercer polo en la tríada didáctica, junto al docente y estudiantes, es lo que se transmite en la enseñanza. Si bien los contenidos aparecen en el diseño curricular oficial (al igual que las intenciones), aquí los docentes deben llevar a cabo importantes decisiones respecto de la selección, de la secuenciación y de la organización en el marco de una programación.

El cuarto componente que nos presenta Sofía Picco es la cuestión metodológica. Esto refiere a una construcción singular que implica articular creativamente cómo enseñar, qué contenidos, a quiénes, con qué intenciones y en qué contexto.

Por último, hacemos referencia al marco referencial. Este componente acompaña todas las decisiones anteriores y articula los fundamentos que dan direccionalidad a la programación. Funciona como posicionamiento y escenario, posicionamiento en un sentido político, teórico, pedagógico, etc., en un escenario particular donde llevamos adelante nuestra práctica docente. El marco referencial muchas veces también aparece como la fundamentación de la propuesta formativa y articula 4 sub-marcos (epistemológico, curricular, didáctico e institucional).

Para finalizar, aclaramos que el proceso de diseño de una planificación o de una programación es recursivo, es decir, que los componentes se diseñan conjuntamente, yendo y viniendo de uno a otro, hasta que la propuesta logra una coherencia.

Cuarto momento: Cierre. Presentación de consigna de evaluación del segundo cuatrimestre y textos a leer para el encuentro asincrónico. (20 minutos)

Lectura en voz alta de la consigna, aclaración sobre tiempos y modalidades. Se abre la dinámica a que se puedan hacer preguntas. (ANEXO 3)

Bibliografía docente:

- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- **Edwards, V (1995)** “Las formas de conocimiento en el aula”. En Rockwell, E (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- **Perrenoud, P. (2008)** La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- **Picco, Sofía. Picco, S. (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). *Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

Bibliografía de lxs estudiantes:

- **Picco, Sofía. Picco, S. (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

Evaluación de la enseñanza:

¿Se pudo lograr una continuidad respecto de la clase anterior (asincrónica y por foro)? ¿Se logró hacer un recorrido que profundice el análisis de la programación de la enseñanza? ¿Se pudieron retomar las ideas principales, así como también los aportes que los estudiantes dejaron el foro previo?

¿Los audios elegidos para la actividad del tercer momento fueron pertinentes? ¿Permitieron trabajar la importancia de las funciones de la programación en relación a la realidad que nos comparten las docentes que los realizaron? ¿Se pudo incentivar y lograr un intercambio entre los estudiantes a partir de las preguntas disparadoras? ¿Las preguntas fueron claras?

¿Se logró presentar a los componentes de la programación como partes interconectadas? ¿Se pudo hacer énfasis en que constituyen un proceso progresivo de las intencionalidades?

¿Las intervenciones docentes fueron claras? ¿Lograron atender a las consultas o preguntas de los estudiantes? ¿El tiempo estimado para cada momento fue cumplido? En el caso de que no haya sido así, ¿por qué creemos que sucedió?

Evaluación del aprendizaje:

A partir de un repaso sobre el trabajo que los estudiantes realizaron en la clase anterior se espera que, en esta instancia, logren avanzar en el análisis de la programación de la enseñanza para la tarea docente. Se espera que recuperando sus intervenciones en el foro anterior e invitándolos a intervenir puedan dar cuenta de una apropiación del contenido trabajado.

Se tendrán en cuenta las intervenciones y las reflexiones que realicen los estudiantes y, además, la capacidad de presentar dudas o preguntas que demuestren un acercamiento al texto y al contenido que inauguramos en esta unidad: las características de la programación y sus enfoques.

En este sentido, en el tercer momento de la clase se espera que, a partir de la escucha de audios grabados por docentes y preguntas disparadoras que los acompañan, puedan realizar aportes que reconozcan y valoren las funciones de la programación en términos de construcción progresiva y de las decisiones docentes que están en juego.

Si bien esta clase es la última que trata la programación como un contenido puntual y específico, se seguirán ampliando sus componentes con el objetivo de una construcción final de una planificación de clase. Es por esto que se entiende la instancia de evaluación como algo constante, como un proceso formativo que no está cerrado al finalizar esta clase específica, sino que es a largo plazo y tiene en cuenta todo un recorrido. Así, nos adelantamos a que en esta construcción permanente se generen dudas o queden aclaraciones por hacer más adelante, estas serán siempre atendidas y compartidas promoviendo el intercambio entre los estudiantes.

Recursos

- Texto de Sofía Picco (2017)
- Audios (Desgrabados en anexo 1)
- Presentación en diapositivas

Materiales:

- Acceso a Internet
- Computadora o celular

ANEXO 1 Desgrabación de los audios:

1. La planificación me permite determinar de antemano, el camino que voy a seguir. Teniendo en cuenta cuál es mi misión dentro del proyecto institucional, parto de una situación inicial, teniendo en cuenta las fortalezas, las debilidades, las oportunidades, las amenazas, con esa situación hago un diagnóstico, para plantearme el objetivo que voy a seguir y para cumplir ese objetivo, me tengo que pautar determinadas actividades, establecer un tiempo, ver con qué recursos cuento para cumplir esas actividades y es importantísimo ir evaluando a ver si se van cumpliendo esas etapas de mi planificación con esos tiempos que estipule para ver si tengo que hacer ajustes, alguna modificación. Porque el día a día siempre lleva a hacer

modificaciones digamos, entonces para no salirnos de ese eje o ese objetivo que tenemos que cumplir es muy importante recurrir a ver si se están cumpliendo esas pautas que me propuse.

2. La planificación es un momento muy importante para los maestros, para nosotros los docentes porque nos pueden pasar dos cosas. Primero, si lo tomamos como una obligación porque nos pidieron hacer una planificación y decidimos hacerlo por el sólo hecho de hacer un trámite no nos va a servir para nuestro trabajo porque vamos a realizarlo para solamente cumplir y nada más. En cambio, si lo tomamos como una herramienta real en nuestro trabajo nos va a servir para organizar nuestra tarea, organizar los contenidos que vamos a dar, cómo los vamos a dar, seleccionar lo que vamos a necesitar en ese momento de la planificación teniendo en cuenta qué contenidos vamos a trabajar con los alumnos, qué estrategias, cómo los vamos a evaluar, qué recurso vamos a utilizar. Entonces, en esa planificación es en donde nos vamos a apoyar para saber si estamos llevando a cabo todo lo que nos propusimos. Muchas veces, no se puede cumplir todo lo que planificamos porque uno proyecta en un tiempo qué es lo que intenta enseñar, muchas veces surgen situaciones imprevistas que nos hace que modifiquemos mucho de lo que ahí escribimos. Entonces, es muy importante realizarlo, ir viendo cómo se lleva a cabo lo que nos propusimos y realizar ajustes. O sea, que la planificación no es algo que queda ahí, sin tocar, hasta que pase el tiempo que establecimos. No, al contrario, hay que verlo diariamente y ver qué se está llevando a cabo y qué no, hacer anotaciones y realizarlas si se vuelve a hacer otra planificación futura, teniendo en cuenta aquello que no pudimos realizar en esa planificación. O sea, que la planificación es una herramienta muy importante para el docente porque organiza nuestro trabajo y nos tiene que realmente servir. De lo contrario, planificar por planificar no tiene sentido, y en realidad lo que va a pasar es que se nos va a complicar el trabajo en vez de simplificarlo y de hacerlo que sea más fácil.

3. La planificación para nosotras es una organización en cuanto a contenido, en cuanto a modos de enseñar, en cuanto a actividades, secuencias. Las planificaciones se pueden hacer de diferentes formas: anuales, cuatrimestrales, mensuales, bimestrales, hay infinidad de formas de planificar de acuerdo a lo que pidan en las escuelas, ¿no? Los directivos piden y nosotras lo hacemos y la planificación diaria que es el plan de clases, cómo nos vamos a manejar a diario en una clase siempre hacemos un poco de más por si falla el profesor especial, por si tenemos diversidad de alumnos, la planificación varía ahí, se hace proyecto. Así que bueno es muy abundante lo que se puede decir en cuanto a lo que es la planificación. Tiene muchísimo uso porque sin la planificación no podemos estar, nos sirve para guía y nos sirve para ponernos de acuerdo, por ejemplo, entre pares que tenemos un grado en común, para ponernos a la par en cuanto a lo que se refiere el orden de los contenidos, dando más o

menos lo mismo. La planificación es lo que un maestro debe y tiene que tener para dar una clase.

4. La planificación es un medio o un instrumento para organizar la tarea docente con la finalidad de acompañar el proceso de aprendizaje de los niños, previendo posibles actividades, estrategias, recursos, espacios y tiempo. Con sus respectivos propósitos y contenidos en base a los intereses y habilidades de los alumnos. Es una herramienta que es abierta, que está en permanente cambio, la podemos reorganizar y re ajustar en base a lo que vamos observando en cuanto a las dificultades y el accionar de los niños en las diferentes propuestas. Todo esto a través de la observación que vamos haciendo de cada momento de las propuestas que vamos haciendo y nuestras intervenciones docentes que son constantes.

ANEXO 2: DIAPOSITIVAS



Sobre la actividad del foro (Clase 8)

1 La sonrisa de la Mona Lisa y las características de la programación

Representación

De lo inactual. Se programa en el presente, conjugando aspectos del pasado, sobre el futuro posible de una potencial práctica de enseñanza

Anticipación

Previsión de medios, acciones, recursos para concretar las prácticas de enseñanza. Anticipar la mayor cantidad de situaciones posibles aunque "no podemos preveer todo" Actuar en la incertidumbre, en lo imprevisto.

Intencionalidad

Relacionado a la *concepción genérica*. Sin intención de enseñar no hay enseñanza. La programación ayuda a concretar nuestras intenciones.

Finalidad

Es una finalidad que guía nuestras acciones. *Relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje*. Aunque el aprendizaje no se concrete, la enseñanza lo seguirá buscando.

Funciones de la programación

¿De qué manera creen que aparecen las funciones de la programación en estos audios?
¿Cuáles identifican que se repiten?

Concreción de las intencionalidades formativas

Fundamentación de la práctica

Supervisión

Comunicación

Representación de lo inactual y función de anticipación de acciones

Las docentes mencionan que toman decisiones, ¿sobre qué?

2

Enfoques de la programación en distintas situaciones de enseñanza

Enfoque racional-técnico

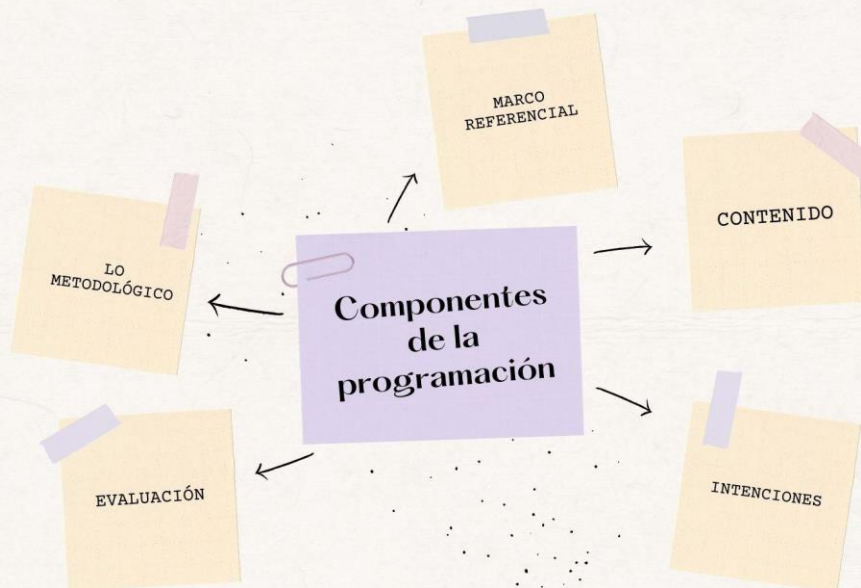
1. Racionalidad medios-fines guía el proceso de planificación y de la enseñanza en sí.
2. Secuencia ordenada y lineal o cíclica de pasos rígidos que se siguen para la programación. Cuestión técnica.
3. Centralidad en la definición de los objetivos. Los otros componentes se definen en coherencia con aquéllos.
4. Linealidad en la aplicación del currículum prescripto a la práctica de enseñanza.
5. Separación entre el contexto de diseño de la planificación y el contexto de ejecución.
6. El docente queda ubicado en el lugar de técnico.
7. Pretensión de universalidad.

Enfoque procesual-práctico

1. Interjuego entre finalidades, medios y acciones.
2. Diseño recurrente, "de ida y vuelta", o de reflexión-acción-reflexión. Problema práctico.
3. Las vías de entrada pueden ser los contenidos o las actividades. Otros componentes toman centralidad.
4. Relación dinámica entre currículum prescripto y currículum real.
5. Se aspira a que sean los mismos docentes los que planifiquen y pongan en marcha sus propuestas.
6. El docente se concibe como un sujeto con capacidad de decisión y acción.
7. Singularidad, particularidad.

Enfoque crítico-superador

Recuperación de los aspectos fuertes o positivos de los dos enfoques anteriores. Superación de los puntos débiles o negativos.
"no hay que tirar al bebé con el agua sucia de la bañera"



Reflexión posactiva (clase sincrónica 02/09/2021)

Estos párrafos van a intentar plasmar de alguna manera la propia reflexión sobre la primera clase sincrónica de Didáctica General que me tocó dar a través de la plataforma Google Meet para el primer año del Profesorado de Inglés del ISFD 97. Me parece interesante mencionar que esta experiencia no sólo era mi primera vez dando una clase virtual, sino que también era la primera vez dando una clase ante un grupo numeroso de estudiantes.

Por ese motivo principal, además de los nervios de estrenar una metodología de clase, también estaban los infaltables, que siempre aparecen antes de que hagamos algo nuevo por primera vez. Cuando era más chica pertenecía a un grupo de teatro adolescente y, antes de presentar una obra nueva, nuestra profesora siempre nos decía “Los nervios están por un motivo, nos mantienen alerta”, haciendo referencia a que los nervios nos permiten estar más atentos a lo que pasa a nuestro alrededor y nos posibilitan reaccionar y dar respuestas ante lo urgente. Esas palabras fueron lo que me repetí como un mantra todo ese día previo a conectarme en la plataforma a las 19.15hs.

La clase comenzaba 19.30hs, pero, al ser la primera, mi co-formadora, Florencia, me invitó a que nos conectemos quince minutos antes, ahí probamos los micrófonos y cámaras para que todo funcione lo mejor posible y me comentó que siempre se suele esperar un rato a que lleguen todos los estudiantes ya que varios terminan de cursar muy sobre la hora. Cuando nos dimos cuenta, ya era la hora de la clase y Florencia me comentó que ya estaban llegando estudiantes e iba a comenzar a aceptarlos a la videollamada.

Al principio, como ya me había adelantado Florencia, eran muy pocos, así que esperamos 10 minutos más a que se conectara el resto, así, terminaron siendo alrededor de 25 alumnos en el Meet. En ese momento, charlamos informalmente con los chicos, que ya me conocían porque había hecho mi presentación oficial como practicante en el sincrónico anterior que habían tenido, donde sólo participé como observadora, pero en el momento, al notar mi presencia, naturalmente hicieron muchas preguntas.

Mi coformadora empezó a grabar la clase, me volví a presentar para aquellos alumnos que no hayan estado en el sincrónico donde me presenté, que no hayan visto esa grabación o que no hubiesen podido realizar la actividad por el foro de debate de la semana anterior (mi primera clase asincrónica). Luego, comenzamos con la metodología de la clase.

La verdad es que quedé sorprendida por la participación, las preguntas y los aportes que hicieron los estudiantes. Hubo algunas dudas que se dieron y sobres las cuales trabajamos pacientemente, recorrimos todos los momentos de la clase y los recursos sin mayores

dificultades y los estudiantes pidieron que, por favor, fueran subidos a la plataforma del instituto para que luego los pudieran volver a leer.

Por otro lado, también se les dio lugar a los silencios y, personalmente, no me permití tomar una postura que interprete eso como algo negativo, sino como parte de la dinámica propia de la clase virtual. Por lo general, luego de dejarle lugar a los silencios, aparecían preguntas muy interesantes o dudas que los alumnos venían arrastrando y que no se habían animado a preguntar antes por el ritmo que llevaba la clase.

Para finalizar, la profesora co-formadora presentó la consigna del trabajo del cuatrimestre, la realización de un diseño de clase y esto también generó mucha participación ya que los alumnos pudieron enterarse en ese momento cómo iban a ser evaluados a fin de año y cómo iban a tomar protagonismo los contenidos que me tocaba trabajar en mis clases hasta el mes de Octubre.

Así, la clase duró casi el máximo que estaba pautado, el de dos horas. Afortunadamente, los tiempos estuvieron justos y acordes a lo que se había previsto a la hora de realizar el diseño. Cuando terminamos, nos quedamos otros diez minutos conectadas con mi co-formadora, que me comentaba que la clase había estado muy bien y quedamos contentas por la participación y, desde mi lugar, por haber terminado esa primera experiencia que venía llena de nervios (ya bastante sosegados) y expectativas desde toda la carrera del Prof. en Ciencias de la Educación.

Párrafo aparte para Susana por el apoyo y los buenos deseos ya que, desde que le envié la planificación anterior hasta la aprobación de esta, me felicitó por los diseños, me mencionó los buenos aportes que habían realizado los alumnos previamente, me tranquilizó comentándome que estaban todas las previsiones hechas, que los recursos estaban muy bien y que iba a ser un lindo sincrónico.

Diseño de clase N°3 (09/09/2021)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°97

Carrera: Profesorado de Inglés

Materia: Didáctica General

Curso: 1° año, turno vespertino.

Ciclo lectivo: 2021

Horario: Jueves 19:30 a 21:30hs.

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Practicante: Calvo, Andrea Melisa

Fundamentación

La materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación. Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular..

La fundamentación de esta clase tiene en cuenta que sus destinatarios son los/as estudiantes perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N°97, cuyo grupo comenzó el ciclo lectivo con una gran matrícula y a lo largo de estos meses sufrió un desgranamiento que, si bien es propio de los institutos terciarios, también carga con la particularidad de estar desarrollándose en el segundo año de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. A pesar de estas dificultades coyunturales, los/as estudiantes que están participando actualmente de los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, cuentan con las disposiciones materiales para poder conectarse, leer y trabajar de forma online. Debido a eso, el desarrollo de esta y el resto de las clases contempla las ventajas de este grupo de estudiantes particular.

Asimismo, las clases se desarrollan semanalmente y alternándose entre sincrónicas y asincrónicas, es decir, cada 15 días se suben actividades por la plataforma INFoD de la

institución y cada 15 días hay un encuentro sincrónico a través de la plataforma Google Meet (que se graba y posteriormente se sube para el acceso de todos/as). A su vez, esta comisión de estudiantes está compuesta por ingresantes de la carrera del Profesorado de inglés que han aprobado el examen de ingreso y por otros/as que no. En ese sentido, cabe mencionar que el horario de las clases sincrónicas de esta materia se superpone con un curso complementario destinado a quienes todavía no aprobaron el ingreso. Por ese motivo, el horario original de comienzo de la materia se pasó de 19.10hs a 19.30hs, con algunos/as estudiantes conectándose inclusive unos minutos más tarde y con una duración de no más de dos horas.

Esta clase se enmarca en el segundo tramo de la materia y es la tercera, perteneciente a la Unidad III que será desarrollada durante los meses de septiembre y octubre. La unidad está centrada en la planificación de la enseñanza y sus componentes, profundizando en los márgenes de actuación profesional, la prescripción de la práctica docente, los principios para la selección y organización del contenido, y los distintos componentes de la programación de la enseñanza. En este sentido, podemos advertir lo que plantea Davini (2008) cuando retoma a la didáctica como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57)

Por otro lado, al realizar una lectura por el diseño curricular para el Profesorado de Inglés (Dirección General de Cultura y Educación, 2017), observamos que resalta la cuestión de que, en la tarea docente, no sólo alcanza con tener un saber específico, sino que es necesario pensar en cómo enseñarlo y poder llevar adelante una toma de decisiones fundamentadas sobre ese proceso de enseñanza. Entonces, esa toma de decisiones debe traducirse en una actividad intencional, consciente, práctica y situada.

En este sentido, el recorte del contenido “Componentes de la programación de la enseñanza: Marco referencial y Contenido.” no sólo se hizo por pertenecer al diseño curricular del profesorado, sino también porque aporta conocimientos descriptivos y explicativos a los docentes en formación. Estos conocimientos son acerca de saberes, principios y orientaciones “para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017:48). Se espera ir progresando en las próximas clases sobre el resto de los componentes, pero sin perder de vista los que ya trabajamos, avanzando de manera recursiva.

En esta ocasión, se plantea una clase asincrónica y virtual que se subirá a la plataforma de la institución y que contará con una semana para su realización. En principio, se dará una bienvenida a la Clase 9 y se comentará que se seguirá trabajando con la Unidad III sobre Programación de la enseñanza. Además, se repetirá que (como ya se mencionó en el último encuentro sincrónico) en esta clase y la próxima, se trabajará sobre dos de los componentes de la programación de la enseñanza: el marco referencial y el contenido.

Para el tratamiento de este contenido, se construyó una ficha de cátedra por parte de la practicante con el fin de recopilar diversos autores pertinentes para el tratamiento y la profundidad de análisis que requieren ambos componentes. La ficha comienza desarrollando cuestiones respecto del marco referencial donde se trae la palabra de Jorge Steiman (2012) y de Gloria Edelstein de la mano de Barcia, de Morais Melo, López, Montenegro, Justianovich y García Clúa (2017) con un libro de su cátedra. Además, para trabajar el contenido, se traen a colación los aportes de Daniel Feldman (2010) sobre la selección, construcción y organización del contenido; de Aldana López y Gabriela Hoz (2020) que, además de dejar sus reflexiones, citan a autores como Yves Chevallard (transposición didáctica), Miguel Ángel Zabalza (criterios de selección de contenidos) y Verónica Edwards (formas de contenido). Por último, para profundizar sobre los aspectos culturales de la construcción del contenido, se agrega una obra de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2004).

A partir de esta ficha, se les pedirá a los/as estudiantes que analicen fundamentaciones de clase a partir de los conceptos de sub-marcos y de la construcción del contenido a enseñar. En ese sentido, se pedirá que realicen una reflexión en pequeños grupos y que la plasmen en un Foro de Debate en la plataforma del instituto. Allí, deberán trabajar la ausencia o presencia de los sub-marcos del marco referencial en las fundamentaciones propuestas y se les pedirá que retomem algunos enunciados, conceptos o herramientas sobre el tratamiento del contenido que les resulte relevante y puedan ponerlo en relación con esas producciones con las que venían trabajando. La idea de dejar este segundo punto sobre el contenido semiabierto tiene que ver con un interrogante personal sobre qué les parecerá más importante, qué les resonará más del texto, con qué cuestiones entablarán más significaciones; y con el objetivo de retomar los puntos que no se hayan mencionado tanto para identificarlos y trabajarlos en el próximo encuentro sincrónico.

En esta propuesta de lectura, de análisis de planificaciones y de reflexión por parte de los/as estudiantes (y de observación por parte de la practicante de lo que retoman o dejan de lado) tiene que ver con el objetivo de entender al conocimiento como significación construida por el sujeto, un sujeto que interactúa y que intentará conocer una situación o realidad particular. (Edwards, 1995)

Finalmente, la evaluación de los aprendizajes en esta clase está planteada a partir de la lectura de las intervenciones realizadas en el foro, si pudieron comprender y diferenciar los submarcos de las programaciones y si pudieron darle cuerpo y profundidad a un análisis sobre la construcción del contenido a enseñar, retomando categorías pertinentes. Además, se espera que esos aportes sean producciones propias y no recortes descontextualizados del texto, con la vista puesta en que se generen procesos de escritura de cara a la primera pre-entrega del trabajo final de la materia: la planificación de una clase, con fecha para el 23/09. Así, entendemos a la evaluación como un instrumento que tiene en cuenta las particularidades del contexto, del grupo, del programa de la profesora co-formadora y como un proceso formativo que irá revisando los resultados provisionales para ir ajustándose, dando lugar a la presentación de dudas y consultas, regulando la acción pedagógica. (Perrenoud, 2008)

Contenido: Componentes de la programación de la enseñanza: Marco referencial y Contenido.

Propósitos:

- Posibilitar un primer acercamiento a las nociones de marco referencial y de la construcción del contenido como componentes de la programación de la enseñanza.
- Ofrecer herramientas conceptuales que conforman al marco referencial y al contenido como pilares fundamentales en la tarea de la programación de la enseñanza.
- Fomentar la reflexión acerca de estos componentes de la programación de la enseñanza a partir de un análisis de fundamentaciones y preguntas disparadoras que inciten a interactuar con la bibliografía presentada.

Objetivos:

- Realizar un primer acercamiento a las nociones de marco referencial y contenido como componentes de la programación de la enseñanza.
- Analizar fundamentaciones a partir de los conceptos de sub-marcos y de la construcción del contenido a enseñar.
- Construir una reflexión en pequeños grupos sobre la presencia o ausencia de los sub-marcos del componente del marco referencial en las fundamentaciones propuestas y plasmarla en un Foro de Debate.

- Retomar en la reflexión los conceptos, enunciados, herramientas, presentados en la ficha de cátedra que les hayan resultado significativos al analizar cómo los/las docentes tratan, construyen y definen el contenido a enseñar para poder plasmarlo en un Foro de Debate.

Propuesta Metodológica: Clase asincrónica.

Primer momento: Presentación de la clase 9. Presentación del texto, recursos y consigna

¡Bienvenidos/as a la clase número 9 de Didáctica! Espero que todos/as se encuentren bien. En este encuentro asincrónico vamos a seguir trabajando con la Unidad III de la materia. Como ya les comentamos en el último encuentro sincrónico, esta semana y la próxima vamos a trabajar sobre dos de los cinco componentes de la programación de la enseñanza: el marco referencial y el contenido.

Para poder trabajar esto, les ofrecemos una ficha de cátedra que reúne ambos componentes y retomé diversos autores. Como estuvieron preguntando por la autora del texto en la clase anterior, para esta clase me tomé el tiempo de dejarles unos párrafos referidos a los/as autores que fui visitando para la redacción de la ficha de cátedra.

Les voy a pedir que lean esta ficha* y que puedan realizar la actividad de análisis que les voy a dejar en el foro de debate*, para esto también van a necesitar descargar este documento* que contiene tres fundamentaciones de clase. De nuevo, sepan que tienen tiempo hasta el miércoles 15/09 para realizarla así les llevo a leer y podemos retomar sus intervenciones en el próximo sincrónico.

*(En las palabras marcadas con * se insertarán hipervínculos)*

Segundo momento: Actividad y participación en foro de debate. Guión a publicar en el foro.

- 1) Realizar la **lectura** de todas las fundamentaciones de clase que están adjuntadas a la actividad. Luego, les propongo que se junten entre **3 o 4** compañeros/as y **seleccionen sólo UNA para** analizar.
- 2) Deberán **identificar** la presencia o ausencia de los submarcos mencionados en la ficha de cátedra.
- 3) Además, según sea necesario, **elaboren una breve propuesta** de cómo consideran que estos docentes podrían construir/ampliar/modificar los submarcos que no estén claros o ausentes.

- 4) Por otro lado, la fundamentación funciona como un macro-componente de la programación, allí siempre habrá alguna noción respecto de **cómo se construye y trabaja el contenido**. Siguiendo con la misma fundamentación con la que venían trabajando ¿Aparece allí el tratamiento del contenido? ¿Se reconocen algunas pistas sobre estas cuestiones? ¿Qué conceptos, enunciados o herramientas presentados en el apartado sobre contenidos de la ficha de cátedra les sirven para ampliar el análisis? ¿Qué otros podrían tomarse en cuenta? ¿Qué aportarían?

Pueden dejar sus dudas o consultas al final de sus intervenciones o tenerlas en mente para el próximo encuentro.

Pautas de entrega. Extensión: 200-400 palabras. Fecha: hasta el miércoles 15 de Septiembre. Grupos de 3 o 4 estudiantes. Lugar de entrega: Foro de debate.

Por favor, aclaren al principio qué fundamentación eligieron y no se olviden de los nombres de los/las integrantes de los grupos.

Bibliografía docente:

- **Barcia, De Morais Melo, López, Montenegro, Justianovich y García Clúa (2017).** La fundamentación en los diseños de enseñanza. (Capítulo 12) En: Prácticas de la enseñanza. Libro de cátedra. La Plata. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- **Edwards, V (1995)** “Las formas de conocimiento en el aula”. En Rockwell, E (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- **Feldman, Daniel (2010).** Didáctica general. “La Programación” Cap 4. 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- **Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004).** Capítulo 1: “La construcción social del contenido a enseñar” en *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*. Editorial Aique. Bs. As.
- **López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020).** La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4, pp.71-82). En Marina Barcia; Susana de Morais

Melo y Silvina Justianovich. (Coords). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

- **Perrenoud, P. (2008)** La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- **Picco, Sofía (2017)**. Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- **Steiman, Jorge. (2012)**. Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).

Bibliografía de lxs estudiantes:

- Ficha de cátedra (**VER ANEXO 2**)

Evaluación de la enseñanza:

¿La elección del texto fue acertada? es decir ¿La recopilación de la ficha de la cátedra permitió la comprensión del contenido trabajado sin mayores inconvenientes? ¿Las fundamentaciones propuestas para realizar los análisis fueron pertinentes? ¿Permitieron retomar los conceptos y herramientas de la ficha de cátedra? ¿Se pudo plasmar la profundidad de análisis y desarrollo de ambos componentes?

¿Se generó un espacio de reflexión colectivo a partir de las consignas propuestas? ¿La consigna fue clara? ¿Las preguntas problematizaron el contenido en relación con las fundamentaciones de clase presentadas? ¿Se pudieron organizar en los grupos según el número de participantes propuesto?

¿Los tiempos de la realización del escrito fueron apropiados para que logren participar todos los/as estudiantes? ¿Fue suficiente para que pudieran desarrollar argumentos e ideas y plantear dudas?

Evaluación del aprendizaje:

A partir de los materiales y la consigna de trabajo presentada se espera poder advertir la apropiación del contenido trabajado. Se tendrán en cuenta las producciones realizadas por los/as estudiantes para poder observar si pudieron reflexionar sobre los procesos de construcción de la fundamentación de la programación y la construcción del contenido a enseñar.

Además, en esos escritos también se observará si pudieron comprender y diferenciar los distintos sub-marcos presentados en la ficha de cátedra y si lograron retomar enunciados o conceptos pertinentes para el análisis de las fundamentaciones de clase presentadas para la actividad.

Se espera que el estudiantado logre hacer aportes con sus propias palabras superando la extensión mínima sugerida y nos anticipamos a que se generen preguntas, consultas o dudas que tendrán protagonismo en la próxima clase de realización sincrónica, entendiendo así la evaluación como un proceso formativo que no está cerrado luego de un encuentro, sino que es a largo plazo.

Recursos

- Texto: Ficha de cátedra (anexo 2)
- Apartado de fundamentaciones para analizar (anexo 1)

Materiales:

- Internet
- Computadora o celular

ANEXO 1: FUNDAMENTACIONES PARA ANALIZAR ⁷

1) Arte. Secuencia “Conociendo a Salvador Dalí”. Sala de 5 años. Nivel Inicial

FUNDAMENTACIÓN:

“La intención del Nivel Inicial no es la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños y niñas al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros...”.

Atendiendo a la necesidad de que los niños conozcan nuevas formas de expresión plástica se incluirá uso del plano bidimensional poniendo en práctica diferentes contenidos como diferentes colores. El niño necesita expresar sus emociones, habilidades, sentimientos, inquietudes y creencias. Entonces es importante que el docente le posibilite el proceso de abrir los ojos al mundo y conocer cada día más lo que nos rodea para conocer y percibir las relaciones de los colores e ir ampliando su propio universo.

La secuencia se desarrolla en el marco del proyecto institucional “El arte a través de sus artistas”, donde se abordan diferentes artistas, se recorren las producciones artísticas más representativas y se identifican las características que sus trabajos presentan.

La sala (tercera sección) la cual se impartirá esta secuencia está conformada por 23 niños en su mayoría de 5 años con un amplio repertorio de artistas trabajados. Además de ser un grupo abierto a las propuestas que la docente propone. Existe interacción permanente entre los niños y la docente.

2) Ciencias Naturales. 2do. año. Nivel Primario

FUNDAMENTACIÓN:

La siguiente propuesta está destinada para Segundo Año de la E. P. N° 2, escuela rural; es un grupo conformado por dos estudiantes. Las alumnas se muestran participativas frente a las actividades propuestas por la docente.

El Diseño Curricular del Nivel Primario, plantea la importancia de realizar diversas experiencias de enseñanza en el área de Ciencias Naturales para dar cuenta que es posible lograr avances en el conocimiento de los estudiantes sobre los contenidos abordados; “...acercar a los niños a una mirada actualizada sobre el mundo natural [...] y promover el desarrollo de competencias para la toma de decisiones basadas en información confiable. La formación científica de los niños debe favorecer su incorporación en instancias de participación ciudadana, aportándoles herramientas para comprender de qué modo dicho

⁷ Documento de clase recuperado de la Cátedra de Didáctica 2021 - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata

conocimiento se pone en juego en su entorno.” (DGCyE, pág. 54). Para lograr estas finalidades: “...es responsabilidad de los educadores promover variadas situaciones de enseñanza que conduzcan a enriquecer, relativizar, ampliar el conocimiento inicial de los alumnos, aproximándolos a un conocimiento socialmente significativo.” (DGCyE, pág. 54)

Esta propuesta presentará diversas situaciones a partir de la observación del contexto y la experimentación, para que los estudiantes logren comprender la relación que se establece entre los materiales y la luz, produciendo sombras de distintos tamaños dependiendo de la distancia entre el objeto y la luz que se refleja en él y teniendo en cuenta el material que se utiliza: translúcido, transparente y opaco.

La secuencia plantea como propósito general proponer varias experiencias que generen intercambios de conocimientos para dar cuenta que la sombra se produce dependiendo del tipo de elemento que se utilice para reflejar con luz (linterna, vela, solar, etc.) proyectándola hacia el objeto.

3) Construcción de la Ciudadanía. 3er. año. Nivel Secundario

FUNDAMENTACIÓN:

El contenido que se trabajará en esta secuencia didáctica, es la relación entre participación, acción y organizaciones políticas. Acción individual y acción colectiva. Es importante, considerar que dicha actividad se realizará en una escuela que aún no tiene Acuerdo Institucional de Convivencia ni Centro de Estudiantes y se espera que, a partir de esta secuencia, los estudiantes puedan considerar la posibilidad de comenzar con la organización del mismo. Tal como lo indica el diseño curricular, la unidad se centra en el estudio de la construcción de ciudadanía y las diferentes formas de la acción política; abarca el análisis de los modos de participar y organizarse políticamente a lo largo de la historia y de los contextos. “Se busca en esta unidad que los estudiantes comprendan la lógica de la acción política para el cumplimiento de derechos y responsabilidades. (...) El conocimiento crítico de las luchas sociales pasadas y presentes coadyuvará a complejizar la noción de ciudadanía, visibilizando los criterios de igualdad y desigualdad sobre los que se erige”.

La unidad abarca el análisis de las diversas formas de acción política y el protagonismo que adquieren los sujetos en las mismas; esta cuestión, permite reconocer, analizar y reflexionar sobre las diferentes formas de ejercer la ciudadanía y la participación a lo largo de la historia y aquellas que se pueden desarrollar en la actualidad.

ANEXO 2:

Ficha de Cátedra sobre los Componentes de la Programación de la enseñanza: Marco Referencial y Contenidos

Didáctica General 2021 - ISFD 97

Practicante: Calvo, Andrea

La programación de la enseñanza se presenta como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas que, a su vez, atraviesa distintos niveles de concreción curricular. En este proceso, la responsabilidad profesional de los y las docentes como los/as responsables de llevar adelante la tarea de la enseñanza implica tomar una serie de decisiones sustanciales. Estas decisiones tienen que ver, entre otras cosas, con los componentes de la programación: el marco referencial, contenidos, intenciones, estrategias metodológicas y evaluación. En esta ficha de cátedra les proponemos una lectura y una aproximación a los primeros dos componentes, pero también recordamos que el proceso de diseño es recursivo, que los componentes se van diseñando de forma conjunta, van dialogando, yendo y viniendo entre uno y otro hasta que el conjunto adquiere coherencia. (Picco, 2017)

El marco referencial

El componente del marco referencial se define como un componente básico ya que acompaña todas las decisiones que se realizaron sobre el resto de los componentes. En este sentido, Picco (2017) desarrolla el marco como un articulador de los fundamentos que le dan direccionalidad a la programación, como una forma de identificarla y de caracterizarla, situándose en una realidad donde será llevada a cabo. Así, podemos ver cómo se transforma en un posicionamiento (político, pedagógico, disciplinar) y en un escenario (en el que se lleva adelante la tarea docente).

Para profundizar el análisis de este componente, vamos a retomar los aportes de Jorge Steiman (2007). El autor considera que cualquier propuesta de trabajo docente se fundamenta en una serie de supuestos que se deben explicitar con el fin de comunicar el posicionamiento ideológico de una cátedra. De esta forma, estos enunciados explicitados se constituyen en un marco de referencia. Retoma la idea del marco referencial⁸ como *“la fundamentación y presentación de la propuesta de la cátedra específicamente referida a la actividad de la docencia y como una primera anticipación global del proyecto de trabajo con*

⁸ Si bien nos parecen fundamentales los aportes de Jorge Steiman sobre la noción de Marco Referencial, a éste debemos pensarlo como un contexto, no como un borde, lo que rodea o algo por fuera de la propuesta de enseñanza (como la definición tradicional de “marco” nos sugiere”)

los/as alumnos/as en torno al conocimiento.” (Steiman, 2007: 11) Además, nos propone pensar este componente como el prólogo de un texto.

Además de esta definición, Steiman plantea cuatro sub marcos propios del marco referencial. Éstos se nos sugieren como una guía de carácter orientativo para ordenar esta fundamentación e intentan ser una herramienta para facilitar la sistematización de la propuesta de enseñanza que haremos mientras escribimos este componente. En este sentido, resaltamos la noción de sugerencia, es decir, que esta división no es una prescripción obligatoria; de la misma forma, estos cuatro sub marcos no son cuatro subtítulos que fragmentan la fundamentación, se espera un estilo narrativo donde se integren y logren coherencia.

Marco curricular: La cátedra no está aislada, forma parte de un conjunto de cátedras que un/a alumno/a cursará para obtener una titulación. Ese conjunto es llamado habitualmente plan de estudios, diseño curricular, o currícula, y es el que le da sentido de totalidad a la formación en una carrera. Si la propuesta de la cátedra contempla esa totalidad, tendrá una mayor coherencia. Por este motivo es fundamental la lectura de los diseños curriculares y los planes de estudio, para poder visualizar una integración de los propósitos y aspectos que fueron considerados cuando se elaboraron. Podemos pensar en tres cuestiones centrales en este sub marco: describir la ubicación de la unidad curricular en el plan de estudios con relación a “años” de cursada, al ciclo que se encuentra (Ciclo Básico Común, Ciclo del Profesorado, etc.) y al área/espacio disciplinar al que pertenece sin es que existiera algún agrupamiento con esta clasificación. En segundo lugar, poder hacer referencia a los aportes de la cátedra al tipo de incumbencia profesional y, por último, hacer mención de qué relación temática se observa entre la propia cátedra y las correlativas anteriores y posteriores.

Marco epistemológico: Este sub marco tiene que ver con la ‘lectura’ y el ‘posicionamiento’ que la cátedra realiza en relación con la disciplina como objeto científico y como producción de conocimiento social a partir de lo cual se desprende su ‘núcleo duro’ como contenido de enseñanza. Lo que materializa este marco es la capacidad de explicar en qué línea teórica, corriente, escuela, tendencia (dentro de las opciones posibles) se ubica la cátedra con relación al área de contenidos involucrados en la misma. Este trabajo de explicitación supone “tomar partido” por un enfoque particular de la disciplina o integrar distintas corrientes. Las preguntas que pueden guiar esta reflexión podrían ser: ¿qué es (la disciplina) para nosotros/para mí?, ¿cómo la concibo en el contexto social del conocimiento?

Marco didáctico: Si en el marco epistemológico decíamos que tenía que ver con el posicionamiento de la cátedra en relación con la disciplina como objeto científico, el marco

didáctico se refiere a la disciplina como objeto de aprendizaje a partir de lo cual se desprende su especificidad particular como objeto de enseñanza. En este sentido, se vincula con el referente teórico, la concepción por la que opta la cátedra con relación a los procesos de enseñar y de aprender la disciplina en particular. Cada disciplina tiene una forma propia de ser aprehendido y comunicado, y es por esto que las distintas respuestas a este planteo van a derivar en una elección de una determinada posición sobre la construcción metodológica de la enseñanza. Aquí nos podemos preguntar cuestiones como: ¿qué tienen que 'hacer' en términos cognitivos los/as alumnos/as, para aprender esta disciplina? o ¿cómo voy a intervenir en consecuencia desde la cátedra en términos de enseñanza? Se trata de hacer una construcción de una posición teórica propia sobre las concepciones de aprendizaje, de enseñanza y de conocimiento.

Marco institucional: Finalmente, debemos tener en cuenta que en ciertas particularidades del contexto socio histórico, de la propia institución o del grupo de estudiantes pueden incidir fuertemente en el desarrollo de la clase y en esa línea, condicionar las decisiones que el equipo docente debe tomar. Por ejemplo, si una institución cumple un año el centenario de su creación, probablemente se realicen en algunas de las cátedras algún tipo de trabajo investigativo para recuperar parte de la memoria institucional 'perdida'. Así, podríamos pensar infinidad de ejemplos relacionados con los alumnos/as o con el contexto, casos en los que, la incidencia de algún factor ocasional, podría a modo de excepción, modificar la práctica docente habitual. Por ejemplo, actualmente la pandemia es un factor que modifica esas lógicas institucionales y del grupo, influyendo directamente en nuestra toma de decisiones a la hora de planificar nuestras clases.

Para Steiman, el marco referencial constituye la fundamentación de una propuesta de cátedra. Ahora bien, estos componentes son también pertinentes a la hora de pensar diseños o planificaciones de clase y su fundamentación.

Para pensar este punto más detenidamente, vamos a retomar los aportes de Gloria Edelstein recopilados por Barcia, de Morais Melo, López, Montenegro, Justianovich y García Clúa. (2017). Allí, la autora le asigna especial importancia al papel del/la docente como sujeto-autor de la construcción metodológica ya que, en la generación de su propuesta de intervención, este debe recorrer el plano de la fundamentación y esto influirá en la instrumentación. Este aspecto supone la responsabilidad de autoría docente, al tomar distancia de ser sólo un/a ejecutor/a de un programa determinado por otros/as; esto es lo que separa nuestra mirada de una racionalidad tecnocrática (enfoque racional-técnico) y nos permite ver la relación de diálogo y de ida y vuelta en la construcción de los distintos componentes de la programación.

En relación a esto, para Edelstein la fundamentación resuelve la programación porque allí se explicitan todas las decisiones sobre los demás componentes. Por ese motivo, la autora le otorga un lugar de macro-componente, que contiene y atraviesa todos los demás espacios de macro-decisiones docentes que emergen y se desarrollan luego de un proceso de introspección y reflexión para luego, ser plasmadas en un texto comunicable para otros/as. La siguiente cita está recuperada de Barcia et al. (2017) e intenta ampliar estos últimos párrafos sobre la construcción de fundamentación de una planificación de clase:

“Las macro-decisiones remiten a definiciones por parte de los autores de una propuesta didáctica de intervención y, en el marco de la misma, respecto a cuestiones nucleares tales como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseñan y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aún en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la historia de conformación (campo y disciplinas) y los debates actuales; las visiones sobre los sujetos a quién va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, tanto lo etario como por las particularidades que devienen de propiedades sociológicas antropológico-culturales asociadas a los contextos de desarrollo. Son macro-decisiones también en las particularidades ópticas acerca del enseñar y aprender en casa y en diferentes contextos, las operaciones ligadas a la construcción metodológica, los estilos de enseñanza y componentes éticos asociados con ellos... (Edelstein, 2011: 206)” (Barcia et al., 2017: 127,128)

El contenido

El contenido es otro de los componentes básicos de la programación y se puede definir genéricamente como todo aquello que se enseña y se aprende, o como lo que se transmite en la enseñanza, siendo parte de la tríada didáctica junto al/la docente y los/as estudiantes. Las decisiones docentes cobran especial importancia en relación a este componente ya que, si bien los contenidos aparecen definidos en el currículum oficial, se toman importantes decisiones en torno a su selección, secuenciación y organización en el marco del diseño de la programación. (Picco, 2017)

Según Feldman (2010) el contenido se puede considerar según tres dimensiones. Al tratarse de programar, tiene una cuestión *técnica* que es necesaria (pero limitada) de hablar de contenido. Por otro lado, todo lo que se enseña tiene una dimensión *cultural*, la selección está marcada por ciertos parámetros culturales y cuando se define el contenido, se define una selección cultural. Por último, existe una dimensión política del contenido, es decir, quién tiene

el poder de imponer sus definiciones acerca de lo que es valioso transmitir y quién tiene el derecho para definir a quiénes hay que transmitir qué cosas.

Además de estas dimensiones, Feldman (2010) coincide con Picco (2017) al mencionar que el contenido es todo lo que se enseña. Ahora bien, tenemos que tener en cuenta que siempre se enseña más de lo que el contenido del programa o del currículum dicen que se enseña. Podemos decir que el contenido de la escolaridad es variado: se enseña por contenidos implícitos, por actitudes personales, por mensajes explícitos que no están en un documento escrito. Sin embargo, cuando hablamos de programación, el término “contenido” se utilizará en un sentido más restringido, *“no como todo lo que se enseña, sino como lo que se tiene intención de enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado.”* (Feldman, 2010:49)

Tipologías de contenido ¿De qué cosas se habla cuando se habla de contenido?

El contenido puede consistir en, por un lado, informaciones, teorías o conceptos. Este tipo de objetos entran en la categoría de “contenido” y comúnmente se denominan *“saber qué”*. Por otro lado, tenemos contenidos como metodologías, procedimientos, competencias, habilidades y técnicas, lo que habitualmente se llama *“saber cómo”*. Estas dos concepciones (saber qué y saber cómo) son tipologías de contenido y, al momento de seleccionar contenidos en el proceso de programación, son fundamentales ya que nos ayudan en un proceso de selección. También nos ayudan a pensar otro componente de la programación: la evaluación, porque en definitiva no es lo mismo evaluar información o conceptos que una práctica compleja que abarque ciertos procedimientos, habilidades o el manejo de alguna metodología. (Feldman, 2010)

La selección de contenido

Cuando hablamos de la selección de contenidos no es algo tan simple como elegir del stock del campo disciplinar, en realidad la selección involucra operaciones de re contextualización y representación del conocimiento. En ese sentido, implica qué elegir, dentro de lo posible, para un curso o carrera y, al mismo tiempo, reconocer que no se puede enseñar todo. Estas inclusiones y exclusiones también son orientadas por otros componentes de la programación, como las intenciones (propósitos y objetivos). (Feldman, 2010)

En el proceso de selección, el currículum es el texto que resuelve el problema de la representación del contenido. Allí, el contenido es recolocado y seleccionado para su transmisión. Sin embargo, al no poder enseñar todo lo que allí se incluye, existirán opciones que no se ofrecerán a los/las estudiantes, estos conceptos, habilidades, perspectivas que no se abordan y que no son seleccionadas, componen el currículum nulo. Algunas preguntas

para pensar esta “no selección” pueden ser “¿Qué saberes quedan fuera de los contenidos escolares? ¿A qué esferas responden esos conocimientos? ¿Qué ámbitos de referencia se incluyen con un rápido consenso y cuáles no?” (Lopez y Hoz, 2020:71) El universo curricular en estos términos, es una construcción política.

En cuanto a la decisión de seleccionar contenidos, nos interesa recuperar algunos principios o *criterios* propuestos por Zabalza, retomados en el texto de López y Hoz (2020):

(a) *representatividad*, es decir, la selección de contenidos realizada responde a un buen reflejo del conjunto de saberes de un campo;

(b) *ejemplaridad*, refiriéndose a aquellos conceptos básicos que permiten avanzar y adquirir nuevos conocimientos y que, por lo tanto, cobran relevancia por su sentido instrumental o por su sentido lógico;

(c) *significación epistemológica*, vinculado a la selección de nudos estructurales de las disciplinas;

(d) *transferibilidad*, es decir, aquellos datos, conceptos o habilidades cuyo dominio puede considerarse beneficioso para otras situaciones distintas a aquellas en las que se aprendió;

(e) *durabilidad*, vinculada a la selección de contenidos menos perecederos;

(f) *convencionalidad y consenso*, referidos a aquello sobre lo que hay acuerdo en la comunidad escolar;

(g) *especificidad*, haciendo mención a la selección de datos o aspectos difícilmente abordables desde otras disciplinas por constituirse desarrollos conceptuales propios de un campo y que, de dejarlos afuera de la selección, implicaría su exclusión de los contextos escolares.

Por otro lado, también debemos tener en cuenta que los procesos de selección del contenido a enseñar se corresponden con cada sociedad. Cada sociedad, grupo humano o país selecciona los saberes que considera necesarios para transmitir. En este sentido “*el poder seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar, son cuestiones sobre las que toda sociedad tiene conflictos. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo, domina buena parte del juego social y tiene mayor capacidad para apropiarse del capital económico, político o social*” (Gvirtz y Palamidessi, 1998:27).

La organización de los contenidos

Los contenidos se definen en base a una forma de agrupamiento, se los ordena de alguna forma particular. En la actualidad, la forma de organización disciplinar del conocimiento escolar es dominante: Historia, Geografía, Matemática, Física, etc. o formas agrupadas como las áreas características de la educación básica. Por otro lado, otras formas de articulación globalizantes también se presentan, por ejemplo, el trabajo por proyectos. Estos no se asimilan a cualquier forma de integración de materias, sino que responde a una situación particular que necesita respuesta: preparar un programa de radio, diagnosticar condiciones sanitarias en un barrio, elaborar y aprobar un reglamento de convivencia, preparar y mantener una huerta, etc. (Feldman, 2010)

Secuenciación de contenidos

Una secuencia siempre implica progresión, un ordenamiento en el tiempo. En ese sentido, un proceso de enseñanza implica cierto orden y se secuencia según una variedad amplia de criterios: crecimiento de complejidad, aumento de profundidad del tratamiento de los contenidos, recorridos más o menos “lógicos” del material, los recorridos de los/las estudiantes, etc. Asimismo, estas progresiones pueden ser de distinto tipo, al pensar una secuencia debemos pensar en un recorrido entre unidades. (Feldman, 2010)

En principio, cuando se les asigna el mismo valor a las unidades, el orden es *lineal*. Así, una unidad continúa a otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. La única diferencia entre estas unidades será la información que ofrecen: los contenidos se incorporan sucesivamente y sin variar en el nivel conceptual o en complejidad. Para hablar de un aumento creciente en el valor del material, en la profundidad teórica o en la densidad de información respecto de un mismo asunto, vamos a retomar otros dos tipos de progresiones. (Feldman, 2010)

Las secuencias que llamamos *concéntricas* producen un aumento progresivo de la densidad informativa sobre la base de una temática. Normalmente, se puede hacer una presentación inicial de un panorama amplio del contenido y luego se irán retomando distintos aspectos con más detalle. La idea de concéntrica “expresa la progresión en círculos sucesivos a partir de una primera presentación del tema.” (Feldman, 2010:55) es decir, se comparte el mismo “centro”. Así, un mismo tema o conjunto de temas se retoma de manera sucesiva, ampliando el campo informativo, se presenta la escena general y luego se realizan aproximaciones más detalladas a un aspecto, se vuelve a la escena general y se pasa a otro sector.

El otro tipo de secuencia no-lineal es la *espiralada*. Esta progresión retoma el avance concéntrico, pero le agrega otra característica: no se avanza en grado de detalle, sino que se

procura un aumento del valor conceptual o teórico. Es decir, si bien es un recorrido que vuelve sobre sí mismo, aquí se revisan y profundizan los conceptos o conocimientos anteriores.

Por supuesto, en un proceso de programación se pueden combinar estos distintos tipos de secuencias a lo largo de un programa, sin embargo, esto no siempre es fácil ya que los tiempos de cursada suelen restringir nuestra capacidad de variación. Por otro lado, la relación entre los contenidos seleccionados y su secuenciación tienen una estrecha relación con el modo de abordaje, es decir, con las decisiones metodológicas o estrategias didácticas, esto también puede configurar de diversas maneras el estilo educativo de un profesor o de una institución. (Lopez y Hoz, 2020)

La transposición didáctica

La escuela tiene la particularidad de que está transmitiendo algo que no produjo ella misma. En este sentido, el conocimiento escolar es siempre producto de un proceso de re contextualización. Para profundizar en este punto vamos a retomar la definición de transposición didáctica. Este concepto es desarrollado por Chevallard y plantea que las instituciones escolares no son el lugar de circulación de conocimientos científicos, sino que introduce la existencia de una distancia entre el contexto de producción del saber y el contexto de reproducción. Este enunciado implica que todo contenido escolar que pretenda ser enseñado va a pasar por dos procesos: el de descontextualización y el de re contextualización.

En primer lugar, un saber seleccionado que proviene de cierto ámbito se descontextualiza y se inserta en un nuevo contexto educativo. Luego, al plasmarlo y contenerlo en un curriculum, sufre otra descontextualización y luego, es recontextualizado al ser leído y retomado en una práctica concreta de enseñanza. La transposición didáctica es inherente a pensar los problemas de la construcción de contenido ya que ningún contenido podría habitar una institución educativa sin haber pasado por ese proceso de transposición.

Entonces, si nos preguntamos *¿Cómo se construye el contenido a enseñar?* Podemos decir que *“el contenido no es un reflejo de la producción social del saber elaborado en los campos disciplinares y científicos, sino que es una construcción específica del ámbito educativo y, por ende, un objeto de fabricación didáctica y que, al tratarse de una producción cultural, también posee un orden ideológico o político. Luego, y en consonancia, los contenidos seleccionados deben ser secuenciados y organizados para su enseñanza.”* (López y Hoz, 2020:73)

El contenido es forma

Para seguir pensando este componente de la programación, nos interesa recuperar los aportes de Verónica Edwards en López y Hoz (2020). La autora nos propone pensar que la forma de enseñanza se transforma en contenido. Esto quiere decir que esta forma de enseñar recrea las formas de relación que los sujetos van a entablar con el saber. Siguiendo con esto, la autora plantea dos formas posibles: de exterioridad y de interioridad. En principio, una *relación de exterioridad* se produce cuando un sujeto se debe relacionar con un contenido que se le presenta como inaccesible: “*En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, proceso que se toma ‘por la apropiación’ del contenido explícito de la lección, produciéndose una simulación de la apropiación del contenido, que deja al sujeto en posición de exterioridad.*” (López y Hoz, 2020:75) Esta forma de exterioridad plantea que el tratamiento del contenido buscará respuestas correctas y no una verdadera interiorización de lo trabajado.

Por otro lado, la *relación de interioridad* con el conocimiento se produce cuando el sujeto, por el contrario, logra establecer una relación significativa con eso que se presenta como el contenido enseñado. En este sentido, se debe buscar que nuestra construcción del contenido incluya e interroge al sujeto, que lo pueda hacer referirse a sí mismo, que busque su punto de vista. La apropiación de los contenidos que enseñamos será más eficaz si requiere cierta elaboración por parte de quien aprende, allí, la relación se vuelve significativa y comprende un valor intrínseco.

Últimas consideraciones

Para finalizar, nos interesa hacer mención al contenido entendido como una construcción social y cultural muy compleja. El contenido no nace ya listo, hecho, completo, acabado. Como venimos trabajando, es algo relativamente indeterminado y debe ser materializado en la enseñanza.

Por otro lado, nos interesa marcar una diferencia entre los términos contenido y conocimiento. Anteriormente, en el sistema educativo, el término contenido tenía una significación enciclopedista, se identificaba al contenido como temas, conceptos e informaciones de los planes de estudio, confiriéndole un tratamiento muy simple y pobre a la construcción del contenido (como vimos a lo largo de esta ficha). Podemos tener conocimientos de muchas cosas, pero un contenido es una construcción deliberada con el fin de ser transmitida.

Siguiendo con esto, el contenido también es distinto a un “tema”. El tema recorta una parte de nuestro conocimiento sobre la realidad. Ahora, si especificamos un tratamiento de los elementos que lo componen, se lo piensa en una trayectoria o secuencia y en función de ciertas intenciones formativas, podemos hablar de que se ha transformado en un contenido.

Gloria Edelstein: Doctora en Educación (UBA), Profesora de Pedagogía y Psicopedagogía (UNC) se desempeña como investigadora y profesora en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Participa desde un lugar protagónico en la gestación y desarrollo de un importante emprendimiento conjunto entre la FFyH (UNC) e instituciones terciarias no universitarias de la Argentina, las Jornadas Nacionales “Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes”. Es profesora de actividades de posgrado de diversas universidades nacionales en temáticas referidas a didáctica y formación docente, análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza. Es coautora de diversos libros y de numerosos artículos en revistas con referato, ponencias y conferencias en eventos científicos.

Jorge Steiman: Doctor en Educación (UNTREF/UNLA/UNSAM) Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Didáctica. Se desempeñó como docente en los niveles primario, medio y superior no universitario y ocupó cargos de gestión académica en el sistema universitario. Actualmente es profesor en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Además de varios artículos en revistas especializadas y capítulos en libros con otros autores, en 2004 publicó “¿Qué debatimos hoy en la Didáctica?” por la Editorial Baudino y en 2008 por la Editorial Miño y Dávila, “Más Didáctica en la Educación Superior”.

Silvina Gvirtz: Doctora en educación (UBA). Master en Educación y Sociedad (Facultad Latinoamericana de Buenos Aires) Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Profesora para la Enseñanza Primaria. Es investigadora del CONICET y profesora titular de la Universidad Nacional de San Martín. Actualmente, se desempeña como secretaria de Ciencia, Tecnología y Políticas Educativas en el municipio de La Matanza. Fue directora de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Directora general del Proyecto Escuelas del Bicentenario y Directora general ejecutiva del programa Conectar Igualdad.

Mariano Palamidessi: Doctor en Educación (Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y profesor de enseñanza primaria. En la actualidad se desempeña como Coordinador del Curso Regional de Formulación y Planificación de Políticas Educativas del IPE-UNESCO Buenos Aires. Además, es Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina. Como docente e investigador, sus temas de trabajo se vinculan con la producción y uso de conocimientos en educación; la historia, política y sociología del currículum y la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

Daniel Feldman: Es maestro normal y licenciado en Ciencias de la Educación. Se desempeña como profesor de Didáctica y Currículum en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Además, es investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma facultad. Coordinó proyectos curriculares para los niveles básico y medio de enseñanza en la Ciudad de Buenos Aires y asesoró a universidades en proyectos relacionados con modificaciones de planes de estudio y evaluación de ofertas de formación. Es autor de libros y artículos publicados en revistas especializadas.

Aldana López: Magíster en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Es ayudante diplomado en la materia Prácticas de la enseñanza de la carrera de Ciencias de la Educación.

Gabriela Hoz: Prof. en Ciencias de la Educación y Mg. en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Es ayudante diplomado en la carrera de Ciencias de la Educación en la materia de Didáctica y además es investigadora en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (dependiente de UNLP-CONICET)

Miguel Ángel Zabalza: Español. Es Doctor en Psicología (1979), Licenciado en Pedagogía (1973) y Diplomado en Criminología por la Universidad Complutense de Madrid (1978). Ha sido profesor en las universidades Complutense de Madrid, Comillas, UNED y, desde hace 26 años, enseña en la Universidad de Santiago de Compostela, en la actualidad como Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Además, ha desempeñado numerosos cargos docentes y de gestión en la Universidad. Preside la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

Yves Chevallard: Francés. Es profesor de matemática, investigador de la transposición didáctica en el campo de la didáctica y profesor en la Universidad IUFM de Aix-Marseille, en Marsella, Francia. Ha sido conferencista invitado en diferentes congresos y reuniones científicas. Desde 1971, publica artículos y textos en diferentes revistas científicas. Es autor de una de las obras más difundidas en el ámbito educativo de los países de habla hispana como es "La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado" (Bs. As./Aique grupo Editor).

Verónica Edwards: Chilena. Licenciada en Filosofía y Pedagogía (Pontificia Universidad Católica de Chile). Mg. en Educación especializado en Etnografía Educativa (Instituto Politécnico Nacional - México).

Bibliografía

- **Barcia, De Morais Melo, López, Montenegro, Justianovich y García Clúa (2017).** La fundamentación en los diseños de enseñanza. (Capítulo 12) En: Prácticas de la enseñanza. Libro de cátedra. La Plata. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- **Feldman, Daniel (2010).** Didáctica general. “La Programación” Cap 4.1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- **Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004).** Capítulo 1: “La construcción social del contenido a enseñar” en El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza. Editorial Aique. Bs. As.
- **López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020).** La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4, pp.71-82). En Marina Barcia; Susana de Morais Melo y Silvina Justianovich. (Coords). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- **Picco, Sofía (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- **Steiman, Jorge. (2012).** Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).

Diseño de clase N°4 (16/09/2021)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°97

Carrera: Profesorado de Inglés

Materia: Didáctica General

Curso: 1° año, turno vespertino.

Ciclo lectivo: 2021

Horario: Jueves 19:30 a 21:30hs.

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Practicante: Calvo, Andrea Melisa

Fundamentación

La materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación. Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular.

La fundamentación de esta clase tiene en cuenta que sus destinatarios son los/as estudiantes perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N°97, cuyo grupo comenzó el ciclo lectivo con una gran matrícula y a lo largo de estos meses sufrió un desgranamiento que, si bien es propio de los institutos terciarios, también carga con la particularidad de estar desarrollándose en el segundo año de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. A pesar de estas dificultades coyunturales, los/as estudiantes que están participando actualmente de los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, cuentan con las disposiciones materiales para poder conectarse, leer y trabajar de forma online. Debido a eso, el desarrollo de esta y el resto de las clases contempla las ventajas de este grupo de estudiantes particular.

Asimismo, las clases se desarrollan semanalmente y alternándose entre sincrónicas y asincrónicas, es decir, cada 15 días se suben actividades por la plataforma INFoD de la

institución y cada 15 días hay un encuentro sincrónico a través de la plataforma Google Meet (que se graba y posteriormente se sube para el acceso de todos/as). A su vez, esta comisión de estudiantes está compuesta por ingresantes de la carrera del Profesorado de inglés que han aprobado el examen de ingreso y por otros/as que no. En ese sentido, cabe mencionar que el horario de las clases sincrónicas de esta materia se superpone con un curso complementario destinado a quienes todavía no aprobaron el ingreso. Por ese motivo, el horario original de comienzo de la materia se pasó de 19.10hs a 19.30hs, con algunos/as estudiantes conectándose inclusive unos minutos más tarde y con una duración de no más de dos horas.

Esta clase se enmarca en el segundo tramo de la materia y es la cuarta, perteneciente a la Unidad III que será desarrollada durante los meses de septiembre y octubre. La unidad está centrada en la planificación de la enseñanza y sus componentes, profundizando en los márgenes de actuación profesional, la prescripción de la práctica docente, los principios para la selección y organización del contenido, y los distintos componentes de la programación de la enseñanza. En este sentido, podemos advertir lo que plantea Davini (2008) cuando retoma a la didáctica como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57)

Por otro lado, al realizar una lectura por el diseño curricular para el Profesorado de Inglés (Dirección General de Cultura y Educación, 2017), observamos que resalta la cuestión de que, en la tarea docente, no sólo alcanza con tener un saber específico, sino que es necesario pensar en cómo enseñarlo y poder llevar adelante una toma de decisiones fundamentadas sobre ese proceso de enseñanza. Entonces, esa toma de decisiones debe traducirse en una actividad intencional, consciente, práctica y situada.

En este sentido, el recorte del contenido “Componentes de la programación de la enseñanza: Marco referencial y Contenido.” no sólo se hizo por pertenecer al diseño curricular del profesorado, sino también porque aporta conocimientos descriptivos y explicativos a los docentes en formación. Estos conocimientos son acerca de saberes, principios y orientaciones “para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017:48). Se espera ir progresando en las próximas clases sobre el resto de los componentes, pero sin perder de vista los que ya trabajamos, avanzando de manera recursiva.

En esta ocasión, se plantea una clase sincrónica y virtual a desarrollarse por la plataforma Google Meet. En principio, se dará una bienvenida a la Clase 9 y se comentará que se seguirá trabajando con la Unidad III sobre Programación de la enseñanza. Además, se mencionará que esta clase es una continuación de lo trabajado en el foro la semana previa sobre el Marco referencial y el Contenido. Esta clase previa que mencionamos tuvo una semana para su realización, pero no tuvo el mismo nivel de participación que experiencias anteriores, con menos estudiantes haciendo aportes y todos sobre el límite del plazo de entrega. Por este motivo, en este momento inaugural de la clase se harán preguntas de bienvenida generales y posteriormente, algunas de diagnóstico, con el objetivo de conocer cómo realizaron la actividad anterior por foro y cómo fue la lectura de la bibliografía para estos contenidos.

Luego, se comentará que la clase tendrá un momento de revisión de la actividad pasada, donde se retomarán estos aportes del foro y se invitará a comentar a quienes no hayan podido participar. Esto nos parece fundamental ya que no sólo hubo una menor participación en la actividad previa, sino que no todos los grupos analizaron lo mismo, de esta forma, se compartirán todas las producciones. Por otro lado, se hará un ejercicio de análisis colectivo de la fundamentación número 2 (ver anexo 1 del diseño previo) que ningún grupo seleccionó en la actividad a realizar. Por último, se harán algunas aclaraciones sobre la ficha de cátedra y la escritura de la planificación, con el objetivo de que les sean útiles de cara a la pre entrega del trabajo final del cuatrimestre que será la semana próxima. En este sentido, se planificó dejar un tiempo amplio sobre el final de la clase para que se expongan dudas o consultas e inclusive, en el caso de que sea necesario, realizar una segunda lectura en conjunto de la consigna del trabajo.

Durante esta clase, vamos a seguir trabajando con una ficha de cátedra que fue construida por la practicante con el fin de recopilar diversos autores pertinentes para el tratamiento y la profundidad de análisis que requieren ambos componentes. La ficha comienza desarrollando cuestiones respecto del marco referencial donde se trae la palabra de Jorge Steiman (2012) y de Gloria Edelstein de la mano de Barcia, de Morais Melo, López, Montenegro, Justianovich y García Clúa (2017) con un libro de su cátedra. Además, para trabajar el contenido, se traen a colación los aportes de Daniel Feldman (2010) sobre la selección, construcción y organización del contenido; de Aldana López y Gabriela Hoz (2020) que, además de dejar sus reflexiones, citan a autores como Yves Chevallard (transposición didáctica), Miguel Ángel Zabalza (criterios de selección de contenidos) y Verónica Edwards (formas de contenido). Por último, para profundizar sobre los aspectos culturales de la construcción del contenido, se agrega una obra de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2004).

A partir de esta ficha y los análisis ya realizados de las fundamentaciones de clase en relación a los conceptos de sub-marcos y a la construcción del contenido a enseñar, se espera avanzar sobre las nociones de estos dos componentes de la programación. En este sentido, también se espera profundizar los recorridos hechos hasta el momento, es decir, si los/as estudiantes pudieron retomar sus propios aportes, comprender y diferenciar los submarcos de las programaciones y si pudieron darle cuerpo y profundidad a un análisis sobre la construcción del contenido a enseñar, retomando categorías pertinentes. En esta propuesta de lectura, de análisis de planificaciones y de reflexión por parte de los/as estudiantes (y de observación por parte de la practicante de lo que retoman o dejan de lado) tiene que ver con el objetivo de entender al conocimiento como significación construida por el sujeto, un sujeto que interactúa y que intentará conocer una situación o realidad particular. (Edwards, 1995)

Para finalizar, la evaluación de los aprendizajes en esta clase está planteada a partir de las intervenciones y aportes que realicen los estudiantes en la clase, ya sea desde situaciones desde la experiencia, reflexiones pendientes o dudas que le hayan generado los recursos y el contenido trabajado. Además, como en esta instancia de la materia se irán ampliando cuestiones sobre la programación de la enseñanza y, en particular, sus componentes, se entiende la instancia de evaluación como algo constante, como un proceso formativo que continúa, que no se cierra cuando apretamos el botón de salir de la video llamada. En este sentido, estamos hablando de un proceso a largo plazo y que involucra todo un recorrido hasta la instancia final de la entrega de la planificación individual de clase por parte de los estudiantes. Por estos motivos particulares nos adelantamos e invitamos a la puesta en común de preguntas o dudas en cada clase, para dar cuenta de una construcción permanente y de un intercambio. Así, entendemos a la evaluación como un instrumento que tiene en cuenta las particularidades del contexto, del grupo, del programa de la profesora co-formadora y como un proceso formativo que irá revisando los resultados provisionales para ir ajustándose, dando lugar a estas dudas y consultas, regulando la acción pedagógica. (Perrenoud, 2008)

Contenido: Componentes de la programación de la enseñanza. Marco referencial y Contenido.

Propósitos:

- Propiciar una continuidad respecto del primer acercamiento a las nociones de marco referencial y de la construcción del contenido como componentes de la programación de la enseñanza.
- Retomar las herramientas conceptuales que conforman al marco referencial y al contenido como pilares fundamentales en la tarea de la programación de la enseñanza.
- Facilitar una instancia de participación y reflexión acerca de estos componentes de la programación de la enseñanza a partir de un análisis colectivo de fundamentaciones.

Objetivos:

- Avanzar en el análisis de las nociones de marco referencial y contenido como componentes de la programación de la enseñanza.
- Profundizar las reflexiones sobre las fundamentaciones trabajadas a partir de los conceptos de sub-marcos y de la construcción del contenido a enseñar.
- Retomar sus propios aportes sobre la presencia o ausencia de los sub-marcos del componente del marco referencial y sobre los conceptos, enunciados, herramientas, presentados en la ficha de cátedra que les hayan resultado significativos al analizar cómo los/las docentes tratan, construyen y definen el contenido a enseñar en las fundamentaciones propuestas.

Propuesta Metodológica: Clase sincrónica. GUIÓN

Primer momento: Bienvenida general (10-15 minutos)

En la clase del día de hoy vamos a seguir trabajando con la Unidad III de la materia y con estos dos componentes de la programación que fueron presentados en la **Clase 9** de plataforma la semana pasada. Así, el jueves pasado se les dejó una ficha de cátedra que contenía los componentes del marco referencial y el contenido de la programación junto con una actividad de debate en el foro. Estos son sólo 2 de 5 componentes que vamos a ver y son fundamentales para comenzar a realizar la escritura de sus planificaciones de clase, recordando que la primera instancia de pre entrega será la semana que viene.

Antes de que nos metamos de lleno a un repaso por la actividad les quería preguntar qué les pareció, cómo les fue, si les alcanzó el tiempo, la extensión del texto o de lo que se pedía de la actividad, del trabajo en grupo, de los recursos. Todo esto teniendo en cuenta que, si bien

algunos llegaron a realizar la actividad, fue publicada sobre el límite de entrega y no tuvo tanta participación como el foro anterior sobre programación.

En la clase de hoy voy a retomar los aportes que fueron realizando en el foro para ir viendo fundamentación por fundamentación al mismo tiempo que repasamos los aportes de la ficha de cátedra. Quienes no hayan llegado a compartir en foro están invitados/as a hacerlo ahora y también abrimos el espacio a preguntas o dudas. Después de esto la idea es revisar un poco la consigna del trabajo final y algunas dudas que tengan sobre la escritura. Por último, les voy a comentar cómo siguen las semanas que se nos vienen en términos de contenidos.

Segundo momento: Repaso de la actividad del foro (30-40 minutos)

Para comenzar a trabajar sobre sus aportes del foro les propongo que vayamos leyendo (ver anexo 1 en el diseño de clase anterior) las fundamentaciones que tenían subidas y una por una, vayamos retomando colectivamente los marcos que pudieron identificar y los aportes que consideraron necesarios respecto del tratamiento del contenido.

Empezando por la **primera fundamentación, tenemos una secuencia de Arte para la sala de 5 del nivel inicial: “Conociendo a Salvador Dalí”.** (Lectura)

Sobre esta fundamentación, pudieron observar la presencia de un **marco curricular** ya que *“esta cátedra no está aislada de las demás, sino que se percibe que hay un entrelazado general buscando la amplitud comunicativa de cada chico a través de conocer su percepción tanto de sí mismo como del mundo que lo rodea.”* Justamente, la intención en este nivel, no se busca formar niños artistas, sino estas cuestiones más actitudinales (capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros) que mencionó un grupo. **Otro grupo** dice que *“se observa la pertenencia de la secuencia a la rama artística”* y **otro que** *“la cita observada al inicio de la redacción de la secuencia, interpretamos que está extraída del Diseño Curricular, aunque no figura la cita del mismo sólo el entrecomillado”* como la pista principal para identificar el **marco curricular**.

Respecto al **sub-marco didáctico**, un grupo comentaba que lo había identificado cuando *“Se desarrolla la propuesta de seguir trabajando con artistas ya vistos por los niños, los cuales se supone que se ha hecho un trabajo investigativo de los mismos para que los niños les sea familiar y puedan seguir explorando, conociendo y descubriendo por medio de diferentes métodos didácticos que la docente proporciona para el desarrollo de la actividad y así llegar al objetivo el cual es que los niños desarrollen habilidades, sentimientos, emociones etc.”* Sin embargo, **acá resaltamos que, si bien podemos asumir muchas cosas, falta un**

explicitación sobre una construcción de una posición teórica propia sobre las concepciones de enseñanza y de cómo se aprende en la disciplina, propias de este marco.

En esta misma línea, otro grupo pudo identificar pistas sobre el **marco didáctico** cuando se menciona *“a través de la forma en que se pretende acercarlos al mundo que proponen los artistas, por ejemplo, como en el uso de un plano bidimensional para la búsqueda de nuevas formas de expresión plástica, muestra por parte del docente una elección de una determinada posición sobre la construcción metodológica de la enseñanza.”* Sin embargo, **otro grupo comenta que “no se explicita la metodología de enseñanza a utilizar.”** Es decir, que no especifica cómo va a trabajar, ni los tiempos, ni cómo lo va a presentar **NI POR QUE elige esta estrategia.**

El último marco que pudieron reconocer fue el **marco institucional**, donde mencionan que *“se ve un camino al que se apunta desde las autoridades y al que el equipo docente debe enfocarse en este caso en el que desde el plano artístico se pueda llegar a la expresión del alumno que posibilite un mejor desarrollo de su ser social mediante actividades que les permitan a ellos mismos ,con la intervención docente, llegar a encontrar significados , aprendizajes o incluso despertar cierta curiosidad que desemboque en un cuestionamiento de aquello que trae arraigado desde su casa.”* **Creo que con esta cita apuntan por ahí más al proyecto institucional.**

Sobre este marco, otro grupo retomó más específicamente que “la secuencia expresa que está planificada para 23 niños en su mayoría de 5 años. A su vez, se da cuenta de que la institución posee un proyecto institucional, desarrollando la actividad dentro del marco del proyecto ‘El arte a través de sus artistas’. Por otro lado, no se menciona a qué comunidad educativa pertenece.” **A esto le tendríamos que agregar lo que dice después sobre las características de estos niños y niñas: “23 niños en su mayoría de 5 años con un amplio repertorio de artistas trabajados. Además de ser un grupo abierto a las propuestas que la docente propone. Existe interacción permanente entre los niños y la docente.”** Aquí podemos ver las particularidades del grupo (abierto a las propuestas de la docente, interacción constante) que nos indican un contexto institucional y áulico particular, propio de este marco.

Nuevamente, otro grupo retomó este **marco institucional** cuando *“presenta la secuencia enmarcada dentro del proyecto institucional “El arte a través de sus artistas”.*” No obstante, pensamos que la referencia a un proyecto institucional también tiene que ver con un **marco curricular**, entendiendo que el currículum tiene distintos niveles de concreción, siendo uno

de ellos, el institucional. Acá podemos notar cómo estos marcos se pueden mezclar o abarcar, resaltando las relaciones que existen en el macro-componente que es la programación.

Por último, quienes no pudieron reconocer el **marco epistemológico** pensaron en que una propuesta que ayudaría a desarrollarlo sería *“que la docente en base a la línea que sigue para abordar los contenidos de su cátedra podría ser que mediante a los artistas que están trabajando ponga en evidencia los detalles que hacen especiales sus pinturas por sobre las de los demás, y luego de eso poder enfocarse en aquel artista que más esté identificado con la corriente en la que se posiciona el docente para desempeñarse. De esta manera los chicos podrán tener un mayor conocimiento en profundidad de ciertos aspectos de cada uno de los artistas y a su vez poder discernir mediante su posterior explicación en cuál de ellas están más inmersos.”* Y otro grupo agrega *“En este punto se podría explicar un poco más la obra de Salvador Dalí y a qué corriente artística pertenece su obra.”*

Respecto del análisis del **contenido** en esta fundamentación, los/as estudiantes comentan que lo pueden identificar *“ya que se aborda al pintor Salvador Dalí y desde ahí un pantallazo al arte de la pintura en general, como una forma progresiva de adquisición de saberes, comprensión, identificación, etc. Un ejemplo de esto es cuando el docente decide abordar el contenido de la siguiente forma: ‘Atendiendo a la necesidad de que los niños conozcan nuevas formas de expresión plástica se incluirá uso del plano bidimensional poniendo en práctica diferentes contenidos como diferentes colores’.”*

Por otro lado, agregan que *“A partir de este proceso escalonado se busca un crecimiento del alumno en sus habilidades expresivas mediante el arte para que canalicen sus sentimientos, puedan diferenciar un estado del otro, percibir los diferentes pensamientos del resto en base a un mismo tema, entendiendo la importancia de esas diferencias y lo enriquecedor que es para la formación de cada personalidad que existan esas diferencias en cada uno.”* Esto lo relacionan con la ficha de cátedra retomando que **“Una secuencia siempre implica progresión, un ordenamiento en el tiempo. En ese sentido, un proceso de enseñanza implica cierto orden y se secuencia según una variedad amplia de criterios: crecimiento de complejidad, aumento de profundidad del tratamiento de los contenidos, recorridos más o menos “lógicos” del material, los recorridos de los/las estudiantes, etc.”** Asimismo, otro grupo comentó que *“No se observa **secuencia de contenidos** (ni concéntrica ni espiralada) (Feldman, 2010).”* Creo que eso se perdió en la ficha de cátedra. **Siempre hay una secuencia de algún tipo**, las espiraladas o concéntricas son secuencias lineales que marcan un hilo y continuidad entre contenidos o unidades didácticas, por otro lado, también están las **no-lineales**, que no siguen esos patrones y presentan más separaciones entre los contenidos/unidades.

Aquí también consideran oportuno comentar sobre la noción del **contenido como forma**, ya que *“Verónica Edwards nos propone pensar que la forma de enseñanza se transforma en contenido, esto quiere decir que esta forma de enseñar recrea las formas de relación que los sujetos entablan con el saber.”* Sobre esto, agregan la noción de **interioridad** como una categoría que les permite hacer un análisis ya que *“La relación de interioridad con el conocimiento se produce cuando el sujeto logra establecer una relación significativa con eso que se presenta como el contenido enseñado. En este sentido, se debe buscar que nuestra construcción del contenido incluya e interroge al sujeto, que lo pueda hacer referirse a sí mismo, que busque su punto de vista. La apropiación de los contenidos que enseñamos será más eficaz si requiere cierta elaboración por parte de quien aprende, allí, la relación se vuelve significativa y comprende un valor intrínseco.”*

Por otro lado, un grupo retoman el proceso de **selección de contenidos en relación al proyecto institucional de la escuela**, planteando que la selección *“responden a principios o criterios (López de Hoz ,2020) de convencionalidad y consenso, representados como aquello sobre lo que hay acuerdo en la comunidad escolar, lo que relacionamos de este modo con el marco institucional detallado líneas antes.”*

Para finalizar este análisis, consideran pertinente hacer mención a la **transposición didáctica** *“ya que en el texto elegido se toma un tema como es la pintura y sus artistas en los que sus obras pertenecen a cierto contexto determinado y aquí en la clase se re contextualizan para ser enseñado.”* Para sostener su argumento, retoman este apartado de la ficha de cátedra: *“La escuela tiene la particularidad de que está transmitiendo algo que no produjo ella misma. Este concepto es desarrollado por Chevallard y plantea que las instituciones escolares no son el lugar de circulación de conocimientos científicos, sino que introduce la existencia de una distancia entre el contexto de producción del saber y el contexto de reproducción”*

2da Fundamentación: “Ciencias Naturales 3er Año Nivel Secundario”.

En este caso, el grupo que retomó esta fundamentación encontró los cuatro marcos que nos sugiere Steiman en la ficha de cátedra.

Respecto al **marco curricular**, creen que está incompleto ya que *“si bien se describe la ubicación de la unidad curricular/área en el plan de estudios (Segundo año del Nivel Primario/área de Ciencias Naturales) y se hacer referencia a los aportes de la cátedra al tipo de incumbencia profesional (la formación científica del niño) creemos que se encuentra*

ausente la mención sobre la relación entre la propia cátedra y las correlativas anteriores o posteriores". Y retomaron muy bien esto, por ahí cuando hablamos de "correlatividades" nos suena mucho al nivel superior, al terciario, pero acá el grupo dice que se debería ahondar "sobre qué posición se encuentra la asignatura, desde dónde parte en los años anteriores el proceso de aprendizaje, donde se encuentra posicionada en el presente y cuáles son las propuestas a futuro o el progreso deseado en cuanto a esta asignatura." Justamente esto tiene que ver con una lectura de los documentos curriculares, es decir, ¿qué trabajaron antes (o en años anteriores)? Esto ¿qué me permite hacer ahora? y pensar de cara a lo que van a trabajar en los próximos años, en un futuro, pensando en cómo intenta formar al sujeto la institución donde estamos. Esto tiene que ver con saberse parte de un todo, que la cátedra, o la materia que damos no está aislada. Tiene un contexto curricular donde nos apoyamos.

Sobre el **marco epistemológico**, este grupo lo encuentra presente en el mismo apartado *"donde se establecen los aportes de la cátedra y estaría relacionada con esta idea de aproximar al niño a un conocimiento socialmente significativo."* Acá también **faltaría ser explícito en las corrientes a las que la docente se adhiere, digo, más en las ciencias naturales o las exactas que suelen tener una pretensión de verdades absolutas o de ser más técnicas, ¿desde dónde se para esa docente para mirar su disciplina y enseñarla?**

El **marco didáctico** también fue encontrado en relación a cuándo propone *"un proceso de enseñanza en el que los estudiantes logren comprender la relación entre los materiales y la luz a través de la observación del contexto y la experimentación."* Esto nos da algunas pistas sobre su metodología, pero también se queda media corta, pero **podemos observar pistas, de nuevo, sobre cómo considera el proceso de enseñanza, a través de la comprensión, la observación, la experimentación.** En otra parte la fundamentación también decía *"Para lograr estas finalidades (...) es responsabilidad de los educadores promover variadas situaciones de enseñanza que conduzcan a enriquecer, relativizar, ampliar el conocimiento inicial de los alumnos, aproximándolos a un conocimiento socialmente significativo."* **Si bien está citando el Diseño, esta es una noción sobre cómo debe ser desarrollada la enseñanza y qué va a hacer la docente en términos de intervención para lograr el aprendizaje del contenido.**

Por último, el **marco institucional**, lo encontraron cuando *"nos introduce a las particularidades del contexto social de la institución y de los alumnos (este serían dos estudiantes que se encuentran participativas en una escuela rural)."*

En cuanto a los **contenidos** que se verán, pudimos inferir que *“no se encuentran especificadas ciertas cuestiones como la secuenciación y el ordenamiento que se dará en el proceso de aprendizaje o tal vez los criterios que se han tenido en cuenta.”* **La justificación que sí aparece podríamos decir que es cuando retoma el diseño curricular, como una selección de contenido a partir de un criterio de consenso.** Aquí también encontraron como los propósitos que dan forma al contenido, haciendo alusión a lo que comentábamos en clases anteriores, sobre que los componentes de la programación se acompañan y tienen coherencia entre sí.

Por último, hallan pistas respecto a otras características de contenido. *“Por ejemplo, a través de la siguiente oración “a partir de la observación del contexto y la experimentación” pudimos deducir que esta fundamentación combina un “saber qué”, esta teoría sobre la luz, y “un saber cómo”, la experimentación para poner a prueba este nuevo contenido.”*

También *“pudimos observar en la forma que se le da al contenido una propuesta que trata de alcanzar una verdadera interiorización de lo aprendido. Es decir, el docente busca aquí que se genere una relación de interioridad entre el alumno y este nuevo saber.”* Esto también aparece cuando dice lo de *“aportándoles herramientas para comprender de qué modo dicho conocimiento se pone en juego en su entorno.”* **Se busca construir una significación en el alumno, que ponga su entorno en juego, que se haga preguntas, no se están exponiendo formas de sombras ante diversos materiales, etc.**

Respecto a la **3ra fundamentación: “Construcción de la Ciudadanía. 3er. año. Nivel Secundario.” (Lectura)** los/as estudiantes eligieron mencionar que identificaban a la *“FUNDAMENTACIÓN, es decir, al marco referencial que sustenta la programación y en la cual se ponen de manifiesto las decisiones que fueron tomadas respecto a los demás componentes de la programación”* y en un principio, identifican la presencia del sub **marco curricular** *“en el inicio, cuando se detalla el área disciplinar a la que pertenece (Construcción de la ciudadanía), su ubicación dentro del plan de estudio, según año de cursada (3er año) y ciclo (Nivel Secundario).”* y lo mencionan como útil para observar *“si lo que se está elaborando, o elaboró desde la cátedra, está integrado al DISEÑO CURRICULAR”*. Por otro lado, encuentran el **marco institucional** y menciona que está *“conformado por el contexto socio-cultural, político, económico, institucional y el grupo de estudiantes.”* y que lo pueden ver en esta fundamentación cuando *“se tiene en cuenta la situación de la institución a la que pertenece, la cual no posee un acuerdo institucional de convivencia ni un centro de*

estudiantes, algo que se aspira a que se organice desde la inspiración que brinde lo trabajado.”

Sin embargo, mencionan que no pudieron hallar en la propuesta el **marco epistemológico** ni el **didáctico**, argumentando que *“Si consideramos que el epistemológico tiene que ver con las teorías, corrientes teóricas de pensamiento, entre otras; desde la cual se posiciona la cátedra frente a los conocimientos (científicos), no vemos con claridad en este caso cuál es su postura al respecto.”* Sobre este aspecto de la claridad quiero hacer énfasis un poco ya que me parece un uso muy acertado de esta palabra en relación a la lectura de una fundamentación de clase. Es decir, una fundamentación debe ser escrita de forma clara porque tiene que tener en cuenta que su lector, en muchísimos casos, no es sólo quien la escribe. Ese lector externo, como venimos viendo de clases anteriores, pueden ser diversidad de sujetos que, por más que tengan algunos conocimientos sobre nuestra práctica de enseñanza (materia, escuela, grupo de estudiantes, posicionamiento ético, político, didáctico, etc.), no están dentro de nuestra cabeza, no leyeron el diseño curricular como nosotros/as, no conocen en profundidad nuestros posicionamientos sobre la enseñanza o sobre las cuestiones particulares de la disciplina de nuestra materia. Quien lee tampoco tiene por qué estar al tanto siempre de las particularidades institucionales y áulicas. Por eso es necesario ser explícitos/as, claros/as, sobre nuestra práctica y nuestras macro-decisiones a la hora de programar.

Al momento de **sugerir una mejora para la fundamentación**, agregan que se debería hacer énfasis en estos dos últimos sub-marcos faltantes y que *“desde la cátedra podría establecerse que, al considerar los distintos modos de organización políticas y ejercicio de la ciudadanía, se pondrá especial énfasis en las formas democráticas, considerándolas como deseables por sobre otras.”* Por otro lado, respecto al **marco didáctico**, les parece fundamental que sea agregado ya que este *“direcciona las formas de aprender y enseñar, considerando las metodologías, los instrumentos utilizados, etc.”* Además, se animan a pensar dinámicas concretas para orientar el marco, como *“la realización de debates, simulación de procesos electorales, charlas con centros de estudios de las universidades u otras escuelas y visitas a sesiones legislativas, ya sean a nivel nacional, provincial o municipal (diputados, consejo deliberante).”*

Continuando con el análisis de esta fundamentación, retoman de la ficha de cátedra las **dimensiones que propone Feldman (2010): técnica**, y mencionan las categorías que aparecen en la fundamentación *“acción individual, acción colectiva, participación, acción y organización política, ciudadanía”*. Para pensar una **dimensión cultural** del contenido, mencionan que *“es evidente que los contenidos que se han seleccionado responden a una*

*necesidad cultural de enseñar a ser buenos ciudadanos para incidir en su realidad inmediata; y de organizarse políticamente para dar respuesta a ciertas problemáticas.”. Finalmente, identifican una **dimensión política** cuando “en el texto se señala que el contenido es extraído del DISEÑO CURRICULAR, el cual como es sabido, está elaborado desde una esfera que toma este tipo de decisiones pensando estratégicamente qué se enseña, a quién se enseña, cómo y dónde en función de ciertos intereses.”*

Para aportar al análisis de esta fundamentación, también agregan la noción de **tipologías de contenido**. Allí, identifican que los contenidos relacionados al “**saber qué**” (información, teorías, conceptos) están bien explicitados, sin embargo, los que conforman el “**saber cómo**” (metodologías, habilidades técnicas, procedimientos) no están tan desarrollados. Acá también consideramos necesario aclarar que, si bien pudieron identificar de manera correcta ambas tipologías de contenido, no es necesario que todas las fundamentaciones de clase incluyan todas las tipologías, elegir una por sobre otra es nuestra elección, nuestra construcción, y también depende de lo que se trabajará en esa unidad didáctica (pensando en inglés, podemos comparar la enseñanza de reglas gramaticales -conditionals, use of english- versus la escritura de cuentos, cartas informales, artículos, ensayos, cada uno con su metodología particular).

Respecto de la **selección de contenidos**, aquí los/as estudiantes identificaron que “los mismos alcanzan en grado de **representatividad**, pues reflejan claramente el conjunto de saberes de un campo; en este caso, la construcción de ciudadanía, así como también un alto grado de **significación** ya que son pertinentes a los fundamentos de la propia disciplina.”. Por otro lado, también retomaron otros criterios como la **transferibilidad**” debido a lo que allí es enseñado es factible de ser aplicado en diferentes áreas” y a la “**DURABILIDAD**, puesto a que los contenidos seleccionados son considerados como perdurables.”

Por otro lado, respecto de la **secuenciación del contenido**, asumen que la materia está organizada en “**unidades no lineales que podrían ser llamadas espiraladas**, en tanto están organizadas de tal modo que a medida que se va desarrollando la unidad, se produce un aumento del valor conceptual o teórico, ya que para comprender las complejas formas de organización política y el ejercicio de la ciudadanía, se atraviesa por la historia de estas prácticas y los conflictos disputados en torno a ellas, lo cual compromete cierto grado de entendimiento.”

Por último, en relación a las **formas del contenido**, retoman la noción de **interioridad** de Edwards, ya que “se intenta promover el pensamiento crítico y que lo aprendido adquiera una significancia tal que les permita a los sujetos incorporarlos a su cotidianeidad. Esto es

expresado en frases como... 'se busca en esta unidad que los estudiantes comprendan la lógica' o 'el conocimiento crítico de las luchas'”

Por último, algunas aclaraciones para hacer sobre la ficha:

Respecto de la fundamentación: en las fundamentaciones que les presentamos, algunas cuestiones sobre los sub marcos se leen entre líneas o aparecen de formas poco claras. Cuando escriban su fundamentación, mientras más claros/as puedan ser, mejor, pero recuerden que no esperamos que separen la fundamentación entre sub-marcos ni que los mencionen textualmente (por ej.: respecto del marco didáctico, nuestra noción de enseñanza se basa en...)

Respecto del contenido: no es necesario que diseñen teniendo en cuenta absolutamente todas las tipologías de contenido, ni todos los criterios de selección, la construcción es subjetiva, personal y está marcada por el recorte de una clase. Además, tampoco se espera que siempre se propongan hacer secuencias no lineales o formas de contenido que pongan en juego la interioridad y la construcción de significaciones sólo porque “queda bien”. No se va a evaluar lo que “suene mejor” en una planificación.

Tercer momento: Espacio para consultas sobre la pre entrega de la semana próxima y las próximas actividades (20-30 minutos)

Bibliografía docente:

- **Barcia, De Morais Melo, López, Montenegro, Justianovich y García Clúa (2017).** La fundamentación en los diseños de enseñanza. (Capítulo 12) En: Prácticas de la enseñanza. Libro de cátedra. La Plata. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- **Edwards, V (1995)** “Las formas de conocimiento en el aula”. En Rockwell, E (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

- **Feldman, Daniel (2010).** Didáctica general. “La Programación” Cap 4. 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- **Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004).** Capítulo 1: “La construcción social del contenido a enseñar” en El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza. Editorial Aique. Bs. As.
- **López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020).** La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4, pp.71-82). En Marina Barcia; Susana de Moraes Melo y Silvina Justianovich. (Coords). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- **Perrenoud, P. (2008)** La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- **Picco, Sofía (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- **Steiman, Jorge. (2012).** Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).

Bibliografía de lxs estudiantes:

- Ficha de cátedra (ver anexo 2 del diseño anterior)

Evaluación de la enseñanza:

¿Se pudo lograr una continuidad respecto de la clase anterior (asincrónica y por foro)? ¿Se logró hacer un recorrido que profundice el análisis de fundamentaciones teniendo en cuenta el marco referencial y el contenido?

¿Se pudieron retomar las ideas principales, así como también los aportes que los estudiantes dejaron el foro previo? ¿Se pudo incentivar y lograr un intercambio entre los estudiantes?

¿Las intervenciones docentes fueron claras? ¿Lograron atender a las consultas o preguntas de los estudiantes? ¿El tiempo estimado para cada momento fue cumplido? En el caso de que no haya sido así, ¿por qué creemos que sucedió?

Evaluación del aprendizaje:

A partir de un repaso sobre el trabajo que los estudiantes realizaron en la clase anterior se espera que, en esta instancia, logren avanzar en el análisis de los procesos de construcción de la fundamentación de la programación y la construcción del contenido a enseñar.

Se tendrán en cuenta las intervenciones y las reflexiones que realicen los estudiantes y, además, la capacidad de presentar dudas o preguntas que demuestren un acercamiento al texto y al contenido de esta clase: el marco referencial y el contenido. Así, podremos tener un entendimiento más claro sobre si lograron comprender y diferenciar los distintos sub-marcos presentados en la ficha de cátedra y si lograron retomar enunciados o conceptos pertinentes para el análisis de las fundamentaciones de clase presentadas en la clase anterior.

Si bien esta clase es la última que trata los dos componentes (marco y contenido) como contenidos específicos, se seguirán trabajando a lo largo de los próximos encuentros ya que la construcción de una programación no va descartando componentes y pasando a otros nuevos, sino que se van articulando a medida que la escritura progresa. Por esto mismo, se entiende a la instancia de evaluación como algo constante, como un proceso formativo que no está cerrado al finalizar esta clase específica, sino que es a largo plazo y tiene en cuenta todo un recorrido.

Así, nos adelantamos a que en esta construcción permanente se generen dudas o queden aclaraciones por hacer más adelante, estas serán siempre atendidas y compartidas promoviendo el intercambio entre los estudiantes.

Recursos

- Texto: Ficha de cátedra (anexo 2 del diseño de la clase anterior - 09/09/2021)
- Apartado de fundamentaciones para analizar (anexo 1 del diseño de la clase anterior - 09/09/2021)

Materiales:

- Internet
- Computadora o celular

Reflexión posactiva (clase sincrónica 16/09/2021)

En esta tarea de reflexionar sobre mi segunda práctica de la enseñanza puedo decir que hubo algunas cosas que se mantuvieron desde la primera, y hubo otras nuevas que emergieron. Esto me lleva a pensar que, en la interacción y el contacto con otros, podemos tener algunas constantes pero que, inevitablemente, siempre nos van a ir interpelando nuevas cuestiones. En mi cabeza escucho a la profesora de Didáctica de nuestra facultad, Sofía Picco, cuando en una clase nos comentaba que uno puede tener veinte años de experiencia o, un año de experiencia y diecinueve de repetición. Así que a eso me lancé en este segundo encuentro, a animarme a la experiencia y a no repetir.

Este segundo encuentro comienza con una problemática propia de las clases virtuales en este contexto de pandemia: el buen funcionamiento de Internet. En el sincrónico anterior había tenido mucha suerte con este tema, pero desgraciadamente, no era el caso para este día. Después de hiperventilar reseteando módems parecía que la señal estaba medianamente estable y como temía que me abandonara, me adelanté y le aclaré a toda mi familia que no podían hacer uso del Wi-Fi hasta que terminara de dar mi clase. Creo que el pánico en la cara de un practicante con baja señal de Internet a punto de dar su segunda clase sincrónica es algo que inevitablemente genera una mezcla entre lástima y paciencia.

En fin, la clase comenzó como la vez anterior, conectándome un rato antes para verme con mi profesora co-formadora, aunque en este caso fueron sólo algunos minutos. Al hacerse la hora, Florencia procedió a admitir estudiantes a la videollamada, de nuevo tuvimos que esperar alrededor de 10 minutos a que lleguen todos y en este caso fueron menos alumnos que en la primera clase, poco menos de 20 estudiantes.

Para esta clase tenía pensado retomar los aportes que habían ido realizando en el foro de debate de la semana anterior. Para esto, tenían un recurso con fundamentaciones de clases y si bien este material no era de mi autoría, sí lo era la ficha de cátedra que tenían como bibliografía para intervenir en el foro. Tengo que admitir que durante esta clase me sentí mucho más expuesta ya que por primera vez trabajamos con algo de mi producción propia, esta ficha de cátedra que articulaba el Marco Referencial y Contenido, dos temas que al comienzo de mis prácticas pensaba trabajar por separado.

Para comenzar, les propuse que la profesora co-formadora comparta en pantalla (esto ya estaba pautado entre nosotras) las fundamentaciones que habían analizado (así yo podía verles las caras y no el texto) y que alguno se anime a leerlas. Me preocupaba caer en una monopolización de la palabra y que se vuelva monótono, por suerte no hubo ningún inconveniente y tuvimos voluntarios.

Fuimos recorriendo fundamentación por fundamentación, charlamos sobre las consignas y allí comentaban que les costaba limitarse a cierta extensión porque había mucho que querían decir. Allí les recordé que, por supuesto la extensión de palabras es un número sugerido, que es sólo por cuestiones de poder sintetizar y retomar las cuestiones más pertinentes, pero que siempre se va a leer cada intervención hasta el final.

Luego, pude observar que las dudas fueron saliendo y de nuevo, se hizo lugar a silencios y también a retomar las dudas respecto al trabajo final. Con estas fundamentaciones leídas para el foro anterior, parecía que podían hacer preguntas más específicas respecto a cómo iban a tener que redactar este trabajo de fin de año.

En esta clase también se empezó a notar un poco la vorágine que es fin de año y el ritmo se empezaba a acelerar. Nos comentaban que estaban a full con otras materias (principalmente las de inglés) y que tenían muy poco tiempo disponible, así también explicaron que estuvieran conectándose menos compañeros.

Por otro lado, algunas cosas en las que me quedé pensando es en cuánto valoraban que retomara sus intervenciones, de alguna forma esto le daba importancia real a lo que ellos producían en el foro y no lo reducía a un espacio virtual donde entregaban una tarea y allí se quedaba. Por el contrario, era algo que se traía a la vista en la videollamada y que podíamos trabajar colectivamente.

Otra cosa que sucedió durante esta clase es que, al principio, una alumna comentaba que el texto que tenían de bibliografía, la ficha de cátedra, le había resultado muy complejo y como era de mi autoría, me pidió que sería más fácil para ella si, a la hora de escribir, fuese dando ejemplos específicos en cada apartado que fuera desarrollando. En el momento le respondí que era un aporte válido, que lo iba a tener en cuenta. Sin embargo, cuando terminó la clase comencé a pensar en la noción de la construcción del contenido situacional (Edwards, 1995), noción que me costó mucho traer a los diseños y que hasta lo llevé como preocupación a una de las clases prácticas con Susana. Sobre esto, pensaba que es justamente el trabajo de análisis sobre los recursos que les adjuntaba los que me interesaba que ellos retomen, que la idea era justamente no darle ejemplos sumamente concretos, para que cada uno haga una actividad de análisis desde lo que comprendió.

Por otro lado, en la escucha de los aportes de sus compañeros pensaba que había otras explicaciones y otros abordajes de la ficha de cátedra. Esa interlocución que hicieron los estudiantes me parecían sumamente interesantes para que pueda escuchar la compañera. Pensaba en un texto que no dé todas las respuestas, que plantee dudas y que esas dudas puedan ser compartidas y socializadas en la búsqueda de posibles respuestas colaborativas

que no dependan sólo de quienes somos “tradicionalmente” los poseedores del saber absoluto, los docentes. A mi mente se vienen otras lecturas, especialmente cuando Lerner retoma a Charlot para decir que “El docente no produce el saber en el alumno, él hace algo (da una clase) para que el propio alumno pueda encargarse de lo esencial: el trabajo intelectual” (Lerner, 2007:11) Ahí me hice cargo de lo que les estaba pidiendo, el compromiso intelectual de compartir la responsabilidad del aprendizaje.

Tanto para la reflexión posactiva de esta clase sincrónica como para la anterior, Susana me propuso que espere unos días para escribirlas, a partir de esa elección creo que muchas emociones intensas (que son naturales) se van calmando y con el paso del tiempo tomamos distancia de lo que fuimos sintiendo en las clases que dimos. Este paso me parece fundamental para poder analizar nuestras prácticas de enseñanza de una manera que enriquezcan nuestras próximas producciones y futuras experiencias. De nuevo, las palabras cálidas y los buenos deseos de Susana (y de Florencia, mi co-formadora) previos a las clases sincrónicas que me tocaron dar son algo que, personalmente, valoré y valoro inmensamente.

Diseño de clase N°5 (23/09/2021)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°97

Carrera: Profesorado de Inglés

Materia: Didáctica General

Curso: 1° año, turno vespertino.

Ciclo lectivo: 2021

Horario: Jueves 19:30 a 21:30hs.

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Practicante: Calvo, Andrea Melisa

Fundamentación

La materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación. Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular.

La fundamentación de esta clase tiene en cuenta que sus destinatarios son los/as estudiantes perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N°97, cuyo grupo comenzó el ciclo lectivo con una gran matrícula y a lo largo de estos meses sufrió un desgranamiento que, si bien es propio de los institutos terciarios, también carga con la particularidad de estar desarrollándose en el segundo año de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. A pesar de estas dificultades coyunturales, los/as estudiantes que están participando actualmente de los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, cuentan con las disposiciones materiales para poder conectarse, leer y trabajar de forma online. Debido a eso, el desarrollo de esta y el resto de las clases contempla las ventajas de este grupo de estudiantes particular.

Asimismo, las clases se desarrollan semanalmente y alternándose entre sincrónicas y asincrónicas, es decir, cada 15 días se suben actividades por la plataforma INFoD de la

institución y cada 15 días hay un encuentro sincrónico a través de la plataforma Google Meet (que se graba y posteriormente se sube para el acceso de todos/as). A su vez, esta comisión de estudiantes está compuesta por ingresantes de la carrera del Profesorado de inglés que han aprobado el examen de ingreso y por otros/as que no. En ese sentido, cabe mencionar que el horario de las clases sincrónicas de esta materia se superpone con un curso complementario destinado a quienes todavía no aprobaron el ingreso. Por ese motivo, el horario original de comienzo de la materia se pasó de 19.10hs a 19.30hs, con algunos/as estudiantes conectándose inclusive unos minutos más tarde y con una duración de no más de dos horas.

Esta clase se enmarca en el segundo tramo de la materia y es la quinta, perteneciente a la Unidad III que será desarrollada durante los meses de septiembre y octubre. La unidad está centrada en la planificación de la enseñanza y sus componentes, profundizando en los márgenes de actuación profesional, la prescripción de la práctica docente, los principios para la selección y organización del contenido, y los distintos componentes de la programación de la enseñanza. En este sentido, podemos advertir lo que plantea Davini (2008) cuando retoma a la didáctica como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57)

Por otro lado, al realizar una lectura por el diseño curricular para el Profesorado de Inglés (Dirección General de Cultura y Educación, 2017), observamos que resalta la cuestión de que, en la tarea docente, no sólo alcanza con tener un saber específico, sino que es necesario pensar en cómo enseñarlo y poder llevar adelante una toma de decisiones fundamentadas sobre ese proceso de enseñanza. Entonces, esa toma de decisiones debe traducirse en una actividad intencional, consciente, práctica y situada.

En este sentido, el recorte del contenido “Componentes de la programación de la enseñanza: Intenciones y Construcción metodológica.” no sólo se hizo por pertenecer al diseño curricular del profesorado, sino también porque aporta conocimientos descriptivos y explicativos a los docentes en formación. Estos conocimientos son acerca de saberes, principios y orientaciones “para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017:48). Se espera ir progresando en las próximas clases sobre el resto de los componentes (evaluación) pero sin perder de vista los que ya trabajamos (marco referencial y contenido), avanzando de manera recursiva.

En esta ocasión, se plantea una clase asincrónica y virtual que se subirá a la plataforma de la institución y que contará con dos semanas para su realización. En principio, se dará una bienvenida a la Clase 10 y se comentará que se seguirá trabajando con la Unidad III de la materia sobre la programación de la enseñanza. Además, se mencionará que en esta clase y la próxima (sincrónica), se trabajará sobre dos de los componentes de la programación de la enseñanza: las intenciones y la construcción metodológica.

Para el tratamiento de este contenido, se eligieron dos textos, uno por componente, para que puedan realizar lecturas y, posteriormente, trabajar sobre algunas consignas. En principio se eligió un recorte de un texto de Daniel Feldman (2010) sobre las intenciones en la programación, los objetivos y los contenidos. Si bien estas páginas de Feldman están enfocadas en definir y dar ejemplos de la formulación de las intenciones, también tenemos en cuenta que puede parecer una presentación instrumental del componente. Sin embargo, al estar trabajando en una propuesta de cátedra donde los/as estudiantes deben realizar una planificación de clase individual, nos parece acertado que puedan empezar a trabajar este componente de esta manera, leyendo, analizando, contemplando ejemplos y luego, animarse a formular los propios.

Por otro lado, para el tratamiento de la construcción metodológica se eligió un texto de Noelia Oriente y Silvina Justianovich (2017), una ficha de cátedra perteneciente a la materia Didáctica y Currículum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta ficha se eligió debido a que hace un extenso recorrido sobre la construcción metodológica, el rol de los sujetos, las estrategias y condiciones didácticas, aporta orientaciones para diseñar actividades y desarrolla distintas estrategias de enseñanza directa e indirecta, sin cerrar el debate o dar por acabado el listado de las mismas.

A partir de estos textos, se les pedirá a los/as estudiantes que, individualmente, formulen propósitos y objetivos específicos para sus diseños de clase, atendiendo a las particularidades de cada propuesta y animándose a modificarlos o pulirlos en el caso de que ya los hayan presentado previamente en la primera entrega de la planificación. Además, se les indicará que hagan relecturas de sus trabajos y que intenten identificar si hay alguna estrategia de enseñanza presente en sus diseños. En este sentido, se les preguntará si en sus propuestas aparecen algunas de las orientaciones didácticas que sugiere el texto y, en relación con esto, invitarlos a pensar cambios/mejoras en la planificación de sus clases. Por último, les dejamos una última pregunta abierta para invitarles a que nos comenten sobre los conceptos o enunciados de la ficha que les hayan quedado resonando y piensen como relevantes para enriquecer sus diseños de clase.

Finalmente, la evaluación de los aprendizajes en esta clase está planteada a partir de la lectura de las intervenciones realizadas en el foro (que posiblemente se traduzcan en parte del trabajo final de la materia), si pudieron acercarse a las nociones de intenciones y de construcción metodológica de la programación de la enseñanza. Se prestará atención a las producciones individuales donde se dará cuenta del nivel de apropiación de las lecturas, ya que le estaremos pidiendo que formulen, analicen y modifiquen estos componentes. Además, se espera que esos aportes sean producciones propias y no recortes descontextualizados de los textos, entendiendo que, para la realización del trabajo final, esperamos una construcción singular que representen las distintas voces y posicionamientos éticos y pedagógicos de los/as estudiantes. Así, la evaluación es concebida como un proceso formativo, un instrumento, que irá trabajando y revisando las producciones provisionales del estudiantado con el fin de ir ajustándose o modificándose, regulando la acción pedagógica. Esta mirada tiene que ver con el proyecto particular de la cátedra, con el programa de la profesora co-formadora y las particularidades del contexto y de los/as alumnos/as. (Perrenoud, 2008)

Contenido: Componentes de la programación de la enseñanza. Intenciones y Construcción metodológica

Propósitos:

- Posibilitar un primer acercamiento a las nociones de intenciones y de construcción metodológica como componentes de la programación de la enseñanza.
- Ofrecer herramientas conceptuales que conforman a las intenciones y a la construcción metodológica como pilares fundamentales en la tarea de la programación de la enseñanza.
- Promover la escritura de intenciones didácticas y de estrategias de la enseñanza situadas para cada diseño de clase individual.
- Fomentar la reflexión acerca de estos componentes de la programación de la enseñanza a partir del análisis de sus propias producciones y de preguntas disparadoras que inciten a interactuar con la bibliografía presentada.

Objetivos:

- Realizar un primer acercamiento a las nociones de intenciones y construcción metodológica como componentes de la programación de la enseñanza.
- Formular, en una dinámica individual, intenciones específicas para la planificación de clase sobre que comenzaron y continúan diseñando.
- Analizar sus propios diseños de clase para poder problematizar la noción de construcción metodológica, identificando las estrategias didácticas que utilizaron, orientaciones, potenciales cambios y retomando conceptos que les sean útiles para enriquecer sus producciones.
- Construir una reflexión articulada con la bibliografía presentada y plasmarla en un Foro de Debate

Propuesta Metodológica: Clase asincrónica. GUIÓN

Primer momento: Presentación de la clase 10. Presentación de textos y consigna.

¡Bienvenidos/as a la clase número 10 de Didáctica! Espero que todos/as se encuentren bien. En este encuentro asincrónico vamos a seguir trabajando con la Unidad III de la materia y vamos a enfocarnos sobre otros dos de los cinco componentes de la programación de la enseñanza: las intenciones y la construcción metodológica. De esta forma, sólo nos quedará pendiente el componente de la evaluación para el mes de Octubre.

Para poder trabajar estos dos componentes en esta oportunidad, les proponemos dos textos para leer y analizar. Por un lado, les subimos un recorte de un texto de Daniel Feldman (2010), son sólo 4 páginas y les va a permitir pensar y delimitar las intenciones de la programación (diferenciando propósitos y objetivos, como se mencionó en el primer texto de Picco que vimos hace algunas semanas).

Por otro lado, para la construcción metodológica, les acercamos una ficha de cátedra de Noelia Orienti y Silvina Justianovich (2017), ellas son graduadas de Ciencias de la Educación de la UNLP y se desempeñan como docentes en la cátedra de Diseño y Planeamiento del Currículum y de Prácticas de la Enseñanza, en la misma casa de estudios. Esta ficha es larga pero muy enriquecedora para este momento donde ustedes ya estuvieron escribiendo su primer diseño de clase, para sistematizar un poco este texto les dejo este punteo:

Construcción Metodológica. ¿Cuál es el lugar de lxs docentes? Enfoque racional técnico - Enfoque procesual práctico

Condiciones Didácticas. - Experiencias - Actividades - Consignas - Recursos - Tiempo - Agrupamientos - Contextos - Lectura y escritura como procesos intelectuales

Orientaciones para diseñar actividades (concreción de las estrategias) - Construcción de puentes entre saberes previos y nuevos. - Proponer situaciones diversas y problemas reales. - Promover la inquietud, el descubrimiento y la curiosidad. - Ofrecer nuevos marcos interpretativos para revisar lo que ya conocen. - Habilitar instancias de producción diversas. - Fortalecer el trabajo en equipo y la cooperación. - Posibilitar diferentes elecciones, alcances, caminos, por parte de los/as estudiantes. - Orientar hacia el uso de materiales, lenguajes y fuentes variadas

Estrategias de enseñanza. Enseñanza directa: Exposición, Interrogación. Enseñanza indirecta: Estudio de casos, Debates, Taller, Solución de problemas.

Esta sistematización es sólo para acompañar, ordenar y facilitar la lectura, en el foro serán ustedes quienes decidan cuáles de estos ejes serán significativos para realizar el trabajo. Tendremos en cuenta que cada uno retomará los ejes de su interés y no atenderán a la totalidad.

Les voy a pedir que después de leer estos dos textos, ingresen al **foro de debate** de esta clase donde les dejé una actividad de **realización individual** que está orientada a que sigan trabajando sobre la planificación que ya entregaron. De este modo, podremos establecer relaciones entre los textos de los/as autores/as con sus diseños particulares.

Por último, les cuento que debido a que la semana del 27/09 al 01/10 es de finales, **este foro va a durar 15 días**, así que tienen más tiempo para leer y participar. Nos volvemos a encontrar de forma sincrónica el jueves 07/10 a través de un link que se les mandará en los próximos días.

(Se agregarán hipervínculos que direccionen a los recursos y al foro de debate)

Segundo momento: Actividad y participación en foro de debate. Guión a publicar en el foro.

Para este foro de debate **vamos a trabajar con la planificación de clase** que cada uno/a realizó de **forma individual** y que entregaron esta semana. A partir de la **re-lectura de cada uno de sus trabajos y la lectura de los dos textos** indicados para la clase:

- 1) Les propongo que se animen a formular **2 ó 3 propósitos** de la enseñanza **y 2 ó 3 objetivos** del aprendizaje para su planificación.

Estos serán particulares y distintos para cada uno de ustedes, ya que han elegido y construido contenidos distintos, han fundamentado sus clases de distintas formas y han pensado en distintos grupos y contextos de trabajo. Por supuesto, pueden retomar/ modificar en el caso de que ya los hayan pensado y desarrollado. Por otro lado, si bien el diseño curricular nos ofrece algunas intenciones generales del nivel o de las unidades didácticas, aquí les pedimos que estos propósitos y objetivos sean **específicos para la planificación de su clase**.

- 2) En segundo lugar, a partir de una nueva **lectura de su diseño de clase** y de los objetivos y propósitos que formularon en el punto 1, les pido que **analicen sus trabajos e intenten identificar alguna estrategia que hayan utilizado y nos compartan:**

¿Qué tipo de estrategia/s seleccionaron? Recuerden que, como mencionan las autoras, “Como docentes, podrán adoptar por alguna de ellas, realizar libremente combinaciones entre varias y/o elaborar sus propias estrategias de enseñanza” (Oriente y Justianovich, 2017:24)

¿Cuáles de las orientaciones (mencionadas en la ficha de cátedra) fueron tenidas en cuenta para el diseño de actividades?

¿Harían cambios en su planificación de clase? ¿Cuáles?

¿Qué conceptos/enunciados de la ficha les parecen más relevantes para analizar y enriquecer su diseño particular?

Pautas de entrega: Extensión: 400-600 palabras. Fecha: hasta el miércoles 6 de Octubre. Realización individual. Lugar de entrega: Foro de debate.

Bibliografía docente:

- **Davini, M. C. (2008).** “La Didáctica” y “Evaluación”. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- **Edwards, V (1995)** “Las formas de conocimiento en el aula”. En Rockwell, E (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México..

- **Feldman, Daniel. (2010).** Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- **Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017).** Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- **Perrenoud, P. (2008)** La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- **Picco, Sofía (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

Bibliografía de lxs estudiantes:

- **Feldman, Daniel. (2010).** Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- **Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017).** Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Evaluación de la enseñanza:

¿La elección de los textos fue acertada? es decir, ¿facilitaron un primer acercamiento al contenido?, ¿permitieron la comprensión del contenido trabajado sin mayores inconvenientes? ¿Permitieron analizar sus propias producciones por más preliminares que sean?

¿La consigna planteada en dos instancias fue clara? ¿Qué aspectos del contenido problematizaron las preguntas en relación a los diseños de clase de los/as estudiantes? ¿Permitieron retomar los conceptos y herramientas que nos plantean los textos

seleccionados? ¿Se pudo plasmar la profundidad de análisis y desarrollo de ambos componentes?

¿Los tiempos de la realización del escrito fueron apropiados para que logren participar todos/as los/as estudiantes? ¿Fue suficiente para que puedan realizar análisis individuales, indagando y pensando potenciales modificaciones de sus trabajos?

Evaluación del aprendizaje:

A partir de los materiales y la consigna de trabajo presentada se espera poder advertir la apropiación del contenido trabajado. Se tendrán en cuenta las producciones realizadas por los/as estudiantes para poder observar si pudieron realizar un primer acercamiento a las nociones de intenciones y de construcción metodológica de la programación de la enseñanza.

Este primer acercamiento tiene que ver con la formulación de objetivos del aprendizaje y propósitos de la enseñanza específicos para la propuesta que vienen diseñando y que seguirán modificando por varias semanas.

Además, en esos escritos también se observará si pudieron analizar sus propios diseños de clase para problematizar la noción de construcción metodológica. Se espera que puedan identificar las estrategias didácticas que han utilizado (previo a la primera entrega del trabajo), que puedan reflexionar sobre potenciales cambios que pueden hacerle y que puedan encontrar en el texto conceptos que sean útiles y pertinentes para enriquecer las producciones.

Se espera que el estudiantado logre hacer aportes con sus propias palabras atendiendo a la extensión de palabras sugeridas y nos anticipamos a que se generen preguntas, consultas o dudas que tendrán protagonismo en la próxima clase de realización sincrónica, entendiendo así la evaluación como un proceso formativo que no está cerrado luego de un encuentro, sino que es a largo plazo.

Recursos

- Textos **Feldman (2010) - Orienti y Justianovich (2017)**

Materiales:

- Internet
- Computadora o celular

Diseño de clase N°6 (07/10/2021)

DISEÑO DE CLASE

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°97

Carrera: Profesorado de Inglés

Materia: Didáctica General

Curso: 1° año, turno vespertino.

Ciclo lectivo: 2021

Horario: Jueves 19:30 a 21:30hs.

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Practicante: Calvo, Andrea Melisa

Fundamentación

La materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación. Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular.

La fundamentación de esta clase tiene en cuenta que sus destinatarios son los/as estudiantes perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N°97, cuyo grupo comenzó el ciclo lectivo con una gran matrícula y a lo largo de estos meses sufrió un desgranamiento que, si bien es propio de los institutos terciarios, también carga con la particularidad de estar desarrollándose en el segundo año de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. A pesar de estas dificultades coyunturales, los/as estudiantes que están participando actualmente de los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, cuentan con las disposiciones materiales para poder conectarse, leer y trabajar de forma online. Debido a eso, el desarrollo de esta y el resto de las clases contempla las ventajas de este grupo de estudiantes particular.

Asimismo, las clases se desarrollan semanalmente y alternándose entre sincrónicas y asincrónicas, es decir, cada 15 días se suben actividades por la plataforma INFoD de la

institución y cada 15 días hay un encuentro sincrónico a través de la plataforma Google Meet (que se graba y posteriormente se sube para el acceso de todos/as). A su vez, esta comisión de estudiantes está compuesta por ingresantes de la carrera del Profesorado de inglés que han aprobado el examen de ingreso y por otros/as que no. En ese sentido, cabe mencionar que el horario de las clases sincrónicas de esta materia se superpone con un curso complementario destinado a quienes todavía no aprobaron el ingreso. Por ese motivo, el horario original de comienzo de la materia se pasó de 19.10hs a 19.30hs, con algunos/as estudiantes conectándose inclusive unos minutos más tarde y con una duración de no más de dos horas.

Esta clase se enmarca en el segundo tramo de la materia y es la sexta (y última a dictar por la practicante), perteneciente a la Unidad III que será desarrollada durante los meses de septiembre y octubre. La unidad está centrada en la planificación de la enseñanza y sus componentes, profundizando en los márgenes de actuación profesional, la prescripción de la práctica docente, los principios para la selección y organización del contenido, y los distintos componentes de la programación de la enseñanza. En este sentido, podemos advertir lo que plantea Davini (2008) cuando retoma a la didáctica como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57)

Por otro lado, al realizar una lectura por el diseño curricular para el Profesorado de Inglés (Dirección General de Cultura y Educación, 2017), observamos que resalta la cuestión de que, en la tarea docente, no sólo alcanza con tener un saber específico, sino que es necesario pensar en cómo enseñarlo y poder llevar adelante una toma de decisiones fundamentadas sobre ese proceso de enseñanza. Entonces, esa toma de decisiones debe traducirse en una actividad intencional, consciente, práctica y situada.

En este sentido, el recorte del contenido “Componentes de la programación de la enseñanza: Intenciones y Construcción metodológica.” no sólo se hizo por pertenecer al diseño curricular del profesorado, sino también porque aporta conocimientos descriptivos y explicativos a los docentes en formación. Estos conocimientos son acerca de saberes, principios y orientaciones “para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017:48).

En esta ocasión, se plantea una clase asincrónica y virtual que se subirá a la plataforma de la institución. En principio, se dará una bienvenida a la Clase 11 y se comentará que se seguirá trabajando con la Unidad III sobre Programación de la enseñanza. Además, se

mencionará que en esta clase se trabajará sobre dos de los componentes de la programación de la enseñanza: las intenciones y la construcción metodológica (contenido que se empezó a trabajar en la última clase asincrónica, donde tuvieron una actividad a realizar y sobre la que se hará mención en este encuentro virtual asincrónico)

La propuesta de esta clase consiste en la producción de un video de aproximadamente 40 minutos y acompañado con unas diapositivas, donde se puedan retomar distintas cuestiones respecto de la materia y este momento del año. Para comenzar, se realizará una bienvenida general a la clase y se explicará cómo se va a estructurar la exposición videada. En primera instancia, se comenzará por retomar algunas cuestiones generales sobre las primeras pre-entregas del trabajo final que los/as estudiantes realizaron. Si bien cada uno recibió su corrección individual escrita, resulta importante hacer mención a estas pautas generales de cara a la entrega final del Jueves 4 de noviembre. Estas pautas incluyen comentarios respecto de la estructura general, de componentes o de dinámicas específicas de escritura como el citado de textos.

Posteriormente, se abordarán algunas correcciones que quedaron pendientes del último foro realizado respecto a los componentes de la programación: intenciones y construcción metodológica. En relación a esto, se hará mención a las lecturas realizadas de los trabajos previamente entregados y también, de los textos que utilizaron para trabajar las consignas.

Para cerrar, se planifica un último momento donde se volverá a visitar la estructura de la consigna del trabajo final de la materia. A modo de cierre, también se informará que el próximo contenido a trabajar es la evaluación y que para ello se está construyendo una ficha de cátedra por parte de la practicante. Además, también habrá algunas palabras de cierre para despedir al grupo de estudiantes y desearles suerte en el camino que tienen por delante.

Para el desarrollo de este contenido se continuará trabajando con los materiales previamente introducidos en la clase anterior (asincrónica y por foro), estos son dos textos, uno por componente, sobre los que realizaron lecturas y trabajaron sobre algunas consignas. En principio se eligió un recorte de un texto de Daniel Feldman (2010) sobre las intenciones en la programación, los objetivos y los contenidos. Si bien estas páginas de Feldman están enfocadas en definir y dar ejemplos de la formulación de las intenciones, también tenemos en cuenta que puede parecer una presentación instrumental del componente. Sin embargo, al estar trabajando en una propuesta de cátedra donde los/as estudiantes deben realizar una planificación de clase individual, nos parece acertado que puedan empezar a trabajar este componente de esta manera, leyendo, analizando, contemplando ejemplos y luego, animarse a formular los propios.

Por otro lado, para el tratamiento de la construcción metodológica se eligió un texto de Noelia Oriente y Silvina Justianovich (2017), una ficha de cátedra perteneciente a la materia Didáctica y Currículum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta ficha se eligió debido a que hace un extenso recorrido sobre la construcción metodológica, el rol de los sujetos, las estrategias y condiciones didácticas, aporta orientaciones para diseñar actividades y desarrolla distintas estrategias de enseñanza directa e indirecta, sin cerrar el debate o dar por acabado el listado de las mismas.

En esta clase grabada y asincrónica, el contenido será trabajado de forma tópica, entendiendo que no habrá posibilidades de interactuar en vivo o asincrónicamente por un foro de debate. Es por esto que tampoco se piensan actividades que pongan a los estudiantes a dialogar con algún recurso o situación que puedan resignificar a partir del marco teórico facilitado. Sin embargo, se espera que sí lo puedan reflejar y trabajar en relación a sus producciones individuales.

Asimismo, las condiciones valorativas para pensar la evaluación de los aprendizajes son extraordinarias ya que no se plantean consignas o actividades a realizar que puedan vislumbrar el nivel de apropiación de los contenidos de forma simultánea. Debido a esto, se espera que el grupo de estudiantes pueda ver el video, realizar apuntes, volver a ver las diapositivas (que se subirán también a la plataforma) y retomar sus trabajos producidos hasta el momento. Se espera que estos comentarios y correcciones generales puedan orientarlos y que la apropiación del marco teórico se pueda evidenciar en la entrega final de la materia.

Además de esto, se espera que en esta construcción asincrónica se generen dudas ya sean instantáneas, apenas o mientras miran el video, o posteriores, cuando vuelvan a revisar sus escritos o continúen la cursada. Para esto siempre se encuentra disponible la mensajería interna de la plataforma del instituto, donde podrán enviar sus consultas y preguntas sobre el contenido trabajado.

Contenido: Componentes de la programación de la enseñanza. Intenciones y Construcción metodológica

Propósitos:

- Facilitar una sistematización de las correcciones generales y pautas de escritura a tener en cuenta respecto de la primera entrega del trabajo final de la materia.

- Propiciar una continuidad respecto del primer acercamiento a las nociones de intenciones y de construcción metodológica como componentes de la programación de la enseñanza.
- Retomar las herramientas conceptuales que conforman a las intenciones y a la construcción metodológica como pilares fundamentales en la tarea de la programación de la enseñanza.

Objetivos:

- Analizar sus propios diseños de clase a partir de la revisión de la pre-entrega que se hará de forma general para que puedan reestructurar sus propias producciones y realizar las consultas que crean necesarias.
- Avanzar en el análisis de las nociones de intenciones y construcción metodológica como componentes de la programación de la enseñanza.

Propuesta Metodológica: Clase asincrónica. Guión de video (duración 30-40 minutos)

Primer momento: Bienvenida general y presentación de clase

Buenas tardes a todos y todas, espero que se encuentren bien. Antes que nada, les doy la bienvenida a la sexta y última clase que van a tener conmigo, en el día de hoy les traigo una clase expositiva videada donde vamos a trabajar algunas cosas que quedaron pendientes del último foro realizado respecto a los componentes de la programación: intenciones y construcción metodológica. En relación a esto, vamos a hablar un poco de las lecturas que pudimos hacer de sus trabajos y de los textos que utilizaron para trabajar las consignas, todo esto acompañado de unas diapositivas que van a estar subidas a la plataforma del instituto.

Antes de meternos de lleno con esto, me interesaría retomar algunas cuestiones generales sobre las primeras pre-entregas del trabajo final que realizaron. Si bien cada uno recibió su corrección individual escrita, me parece importante hacer mención a estas pautas generales de cara a la entrega final del Jueves 4 de noviembre.

Segundo momento: Repaso de las primeras entregas de planificaciones. Cuestiones generales para pensar las reescrituras.

Diapositiva 2: Lectura general de la diapositiva

Correcciones más repetidas

Estructura de la planificación: no hay separaciones entre fundamentación, momentos de la clase, contenidos, intenciones. Aprender la estructura general servirá para ordenar el pensamiento para poder comunicar.

¿Cómo es el grupo de estudiantes? ¿**La institución**, que particularidades tiene? (Recordar la importancia del marco institucional)

¿De dónde retomas esta idea? (faltan años de **citas de los DDCC**, y posicionamientos argumentados que no están citados) entender a los ddcc como documentos públicos y poder explicitar sus decisiones, intereses, posicionamientos.

¿Cuál es el **contenido** específico que se enseñará? Explicarlos, explicitar cómo se toman del Diseño Curricular. Intentar recortarlos, en una oración. (El contenido aparece muy general, resultó complejo que lo puedan sintetizar, delimitar. Hay párrafos larguísimos en el apartado de contenidos - que deberían ir en la fundamentación o en el propio desarrollo de la clase)

¿De qué modo se desarrollará la clase? Sus momentos. ¿Cuáles son **los tiempos** de cada momento? (Los momentos de la clase aparecen en relatos desordenados, en la fundamentación, en el apartado de contenidos, son muy breves, narraciones poco profundas o muy generales que no explican qué va a suceder efectivamente en la clase. Una programación es una planificación de 4 meses. En algunos casos nos mencionan que en 5 minutos van a presentar la clase, en 3 minutos harán preguntas, en 5 ordenarán los grupos, ordenen generalmente la estructura, no es necesario tanto detalle)

¿Sólo se **evaluarán los aprendizajes**? ¿Cómo evaluarás la propuesta y tu desempeño docente? (Acá podemos volver brevemente a la unidad 1 sobre la relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje)

Explicitar cuáles son estos **recursos** a utilizar. (Mencionan recursos que no adjuntan a la planificación)

Tercer momento: Repaso de actividad del foro sobre intenciones y construcción metodológica.

Ahora les traigo algunas diapositivas sobre los componentes que teníamos para trabajar desde la clase anterior, les intenté sistematizar los conceptos y herramientas que me

parecieron más importantes a la hora de que vayan reescribiendo sus intenciones. Pude observar que la diferencia entre los propósitos y los objetivos estaba clara y pudieron adaptar sus propuestas a eso, así que les paso a leer.

Diapositiva 3 y 4: Lectura general de la diapositiva

Ahora, sobre los objetivos que plantearon en el trabajo, creo que no hubo mayores inconvenientes cuando los fueron formulando. Sin embargo, para muy pocos casos les repito que la formulación de las intenciones no es un párrafo a agregar en el apartado, se deben ver con claridad, punteados y, en la medida de lo posible, los invito a practicar escribirlos en Infinitivos. Sé que en el texto de Feldman, el autor plantea otras formas de escribirlos (de final abierto, etc.) pero para que puedan organizarse, les propongo que intenten de esa forma. En esas diapositivas que les dejé intenté acercarme un poco más a dar ejemplos concretos para su disciplina.

Por otro lado, respecto de los propósitos, allí tuvimos más inconvenientes. No por la formulación sino porque fueron poco específicos. Entendieron en general a qué apuntan los propósitos, pero fue sólo general, no aparecía una postura respecto a las estrategias o a el contenido. Eso último es fundamental, por ejemplo: “familiarizar a los alumnos con la lengua inglesa” puede ser general para todo un primer año. Les propongo que piensen en relación a qué, por ejemplo, “familiarizar a los alumnos con algunas estructuras compuestas de la lengua extranjera como lo son las phrasal verbs”, así se puede notar qué tan claro está el contenido recortado. La explicitación de nuestras intenciones son fundamentales no sólo para una construcción metodológica específica, sino que también deben estar en consonancia con el contenido que seleccionamos y sobre el cual desarrollaremos la clase. Si pienso que un propósito puede ser “guiar o ayudar a los alumnos” estoy perdiendo de vista la planificación como una actividad situada en un contexto, en una materia, con ciertos estudiantes, en relación a cierto contenido. Podríamos cortar y pegar ese propósito en cualquier diseño de clase o hasta en un diseño curricular.

Si entran al foro y se leen entre ustedes van a poder ver que muchos propósitos son muy parecidos o hasta iguales. ¿Cómo puede ser esto si sus propuestas son de clases distintas en institutos distintos con distintos grupos de estudiantes en distintos años escolares? Si son propósitos sacados del diseño curricular, les pido que lo adapten y construyan en relación a la clase específica y al contenido específico.

Repaso construcción metodológica

Lectura de diapositiva 5 y 6

En el caso de la construcción metodológica muchos/as hicieron hincapié en la enseñanza directa e indirecta e hicieron muy acertadamente un análisis de lo que venían planificando, en la mayoría de los casos reconocían estrategias de enseñanza directa, pero también, hubo varios casos donde retomaron que su estrategia sería mixta, es decir, retomaban estrategias de enseñanza directa como exposiciones introductorias por parte del docente o algunos interrogantes disparadores para comenzar la clase y, posteriormente, estrategias de enseñanza indirecta cuando, por ejemplo, proponían situaciones de debate a realizar en grupos, donde ustedes (como docentes) se corrían de una posición central y directa de la enseñanza, dando lugar a que sucedan otras lógicas de participación y producción de conocimiento entre el grupo de estudiantes.

Además, algunos también retomaron algunas orientaciones didácticas que les parecieron relevantes para tener en cuenta en la particularidad de su aula. Ahí, fue muy interesante que no tomaron todas, sino que seleccionaron algunas que les parecieron útiles o significativas para el desarrollo de esa clase específica. Les paso a hacer lectura de las condiciones didácticas y las orientaciones.

Lectura de diapositiva 7 y 8

Por último, se agradecen sus comentarios sobre lo valioso que le han resultado las dinámicas de trabajos propuestas y, sobre todo, la apertura al cambio que dejaron plasmada en sus trabajos. Intentaron hacer explícitos los cambios que harían, cómo se podría modificar lo que pensaron, qué cosas ya tenían en mente para pulir, reconocieron la falta de explicitación en sus propios trabajos y las ganas de seguir reescribiéndolos de cara a la entrega final.

Cuarto momento: Volver a mirar la consigna. Aviso de la producción de una ficha de cátedra sobre evaluación para la clase del 28/10

Vista y lectura de diapositiva final

Ahora, les propongo que volvamos a mirar la consigna de la planificación, aquí repito la palabra que figura en el trabajo "Paso", pero me gustaría que los piensen como apartados, la separación en la consigna tiene una razón de ser, es decir, por más que trabajemos construcción metodológica como un elemento de la programación, no significa que sea necesario un apartado específico sobre eso. En orden del trabajo, tenemos 1) Datos institucionales (que ya hablamos sobre eso) 2) Fundamentación, componente que ya

trabajaron y que pudieron ver que abarcaba toda la planificación, debe contener todas nuestras decisiones 3) Intenciones o propósitos y objetivos, que los veníamos trabajando 4) Contenido, sobre lo que también hicimos mención 5) Desarrollo de la clase y 6) Evaluación.

Personalmente, me interesaría que puedan centrarse en esos apartados y que puedan observar cómo se van produciendo y desarrollando las relaciones entre ellos.

Espero que este repaso les haya servido para aclarar dudas y profundizar el acercamiento a estos componentes de la programación y por supuesto, nos queda pendiente el componente final: la evaluación. En ese sentido, les comento que mi propuesta de clases se cierra de esta manera y que, a partir de ahora, van a seguir únicamente con la profe Florencia. Sin embargo, a modo de despedida, les estoy preparando una ficha de cátedra sobre evaluación que tendrán que leer para la clase del 28/10. Con esta última producción me despido de ustedes, les agradezco por su buena predisposición, su participación y sus aportes, y les deseo una buena finalización de cursada y muchísima suerte en la carrera.

Bibliografía docente:

- **Davini, M. C. (2008).** “La Didáctica” y “Evaluación”. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina...
- **Feldman, Daniel. (2010).** Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pd>
- **Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017).** Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- **Picco, Sofía (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

Bibliografía de lxs estudiantes:

- **Feldman, Daniel. (2010).** Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pd>
- **Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017).** Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Evaluación de la enseñanza:

Para pensar la evaluación de la enseñanza de esta clase particular resulta necesario una aproximación que no tenga que ver con la formulación de preguntas a partir de las instancias de interacción entre la docente y el grupo de estudiantes. Esto es debido a que la clase será videada y subida a la plataforma del instituto, por ende, nuestras condiciones valorativas serán extraordinarias.

En ese sentido, se piensa en una clase dividida en distintos momentos y acompañada por diapositivas. En primer lugar, una revisión sobre las correcciones generales realizadas en la primera entrega del trabajo final, con el fin de repasar y reiterar algunas pautas generales de cara a la entrega final. Por otro lado, un análisis sobre el último foro y actividad realizada, donde los y las estudiantes subieron sus producciones individuales. En ese momento, se retomarán algunos ejemplos y se aconsejarán modificaciones generales a inexactitudes presentadas en los escritos. Finalmente, se volverá a mirar la consigna para el trabajo final, se repetirá la importancia de los apartados a la hora de programar y se mencionará cómo se seguirá trabajando las próximas semanas. Esta división en momentos tiene como objetivo ser lo más abarcativa posible y pertinente, situándonos en este momento del año con pocas clases por delante y el cierre de la materia a la vista.

Para esta clase, el contenido será trabajado de forma tópica, entendiendo que no habrá posibilidades de interactuar en vivo o asincrónicamente por un foro de debate. Es por esto que tampoco se piensan actividades que pongan a los estudiantes a dialogar con algún recurso o situación que puedan resignificar a partir del marco teórico facilitado. Sin embargo, se espera que sí lo puedan trabajar en relación a sus producciones individuales.

Evaluación del aprendizaje:

Respecto a la evaluación del aprendizaje, para esta clase particular no se plantean consignas a realizar que puedan vislumbrar el nivel de apropiación de los contenidos de forma simultánea. Debido a esto, se espera que el grupo de estudiantes pueda ver el video, realizar apuntes, volver a ver las diapositivas (que se subirán también a la plataforma) y retomar sus trabajos producidos hasta el momento. Se espera que estos comentarios y correcciones generales puedan orientarlos y que la apropiación del marco teórico se pueda evidenciar en la entrega final de la materia.

Además de esto, se espera que en esta construcción asincrónica se generen dudas ya sean instantáneas, apenas o mientras miran el video, o posteriores, cuando vuelvan a revisar sus escritos o continúen la cursada. Para esto siempre se encuentra disponible la mensajería interna de la plataforma del instituto, donde podrán enviar sus consultas y preguntas sobre el contenido trabajado.

Recursos

- Textos **Feldman (2010) - Orienti y Justianovich (2017)**
- Presentación **PPT**

Materiales:

- Internet
- Computadora o celular

ANEXO: DIAPOSITIVAS

Para pensar las reescrituras

Pautas generales para tener en cuenta

Estructura general

Datos institucionales y del grupo

Citas de los Diseños Curriculares

Redacción del contenido

Momentos de la clase

La evaluación de la propuesta de enseñanza

Recursos

Didáctica General - Clase 07/10

Revisión de primeras entregas

Intenciones y Construcción Metodológica

Las intenciones

Hay distintas maneras de orientar las acciones, de definir las finalidades

Propósitos

Lo que el profesor pretende hacer, remarcan LA INTENCIÓN

Objetivos

Lo que los estudiantes serán capaces de hacer después, remarcan EL LOGRO POSIBLE

Ej

Propósitos

Punto de partida ¿qué se podrá a disposición de los alumnos?

Ofrecer... herramientas
Facilitar... lecturas
Incentivar... participación
Promover... situaciones
Posibilitar... un primer acercamiento
Habilitar... discusiones
Fomentar... la reflexión

Los alumnos sabrán...
Los alumnos serán capaces de...

Utilizar...	Describir...
Realizar...	Pronunciar...
Elaborar...	Conjugar...
Dar ejemplos...	Escribir...
Relacionar...	Elaborar...
Identificar...	Narrar...

Objetivos

Punto de llegada: lo que los alumnos sabrán o podrán hacer.

Las intenciones implican siempre la adopción de una perspectiva político-axiológica (posicionamiento respecto a la ciencia, a la cultura, a la sociedad). Por eso, son un elemento determinante para la:

Construcción metodológica

Desde un enfoque procesual-práctico

Proceso deliberado y contextualizado. ¿Cuál es el lugar de lxs docentes? Corrido de posturas tecnicistas y aplicacionistas

Propuesta de enseñanza singular

Se crea en relación con un objeto de estudio particular (contenido disciplinar), con y para sujetos específicos (estudiantes) y en el marco de un ámbito o contexto singular (áulico, institucional, social y cultural) que configura esta escena.

Estrategias de enseñanza

Son formas de concretar decisiones didácticas acerca de la anticipación y desarrollo de las prácticas de enseñanza. Son ayudas para viabilizar las intenciones de enseñanza.

Enseñanza directa

Exposición - Interrogación

Enseñanza indirecta

Estudio de casos - Debates - Taller - Solución de problemas.

Experiencias
Actividades
Consignas

Recursos
Tiempo

Agrupamientos
Diversidad
Contexto

Condiciones Didácticas.

Han de guardar coherencia con las características del contenido disciplinar. Las condiciones pueden estar dadas pero también son los docentes quienes CREAN condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan sus aprendizajes

Las experiencias y las actividades que los docentes proponemos son el puente para concretar las estrategias metodológicas. Por esto es necesario atender a algunas orientaciones generales.

- Construir puentes entre saberes previos y nuevos.
- Proponer situaciones diversas y problemas reales.
- Promover la inquietud, el descubrimiento y la curiosidad.
- Ofrecer nuevos marcos interpretativos para revisar lo que ya conocen.
- Habilitar instancias de producción diversas.
- Fortalecer el trabajo en equipo y la cooperación.
- Posibilitar diferentes elecciones, alcances, caminos, por parte de los/as estudiantes.
- Orientar hacia el uso de materiales, lenguajes y fuentes variadas

**Orientaciones
para diseñar
actividades
(concreción
de las
estrategias)**

Volviendo a mirar la consigna



Pasando en limpio:

- **Objetivos y Propósitos DEBEN** estar mencionados (y separados) en sus respectivos apartado. Presten atención a la formulación (cómo se redactan, la conjugación de los verbos)

- Las estrategias metodológicas son parte de su hoja de ruta o momentos de la clase pero si desean explicitarlas y argumentar sobre ellas, debe ser en la **FUNDAMENTACIÓN** de la programación de clase (donde vienen desarrollando el contexto de su clase)

Bibliografía de la presentación



-Feldman, Daniel. (2010). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

-Oriente, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Producción de material adicional: Ficha de cátedra sobre Evaluación

Ficha de Cátedra sobre Evaluación.

Didáctica General 2021 - ISFD 97

Practicante: Calvo, Andrea

La programación de la enseñanza se presenta como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas que, a su vez, atraviesa distintos niveles de concreción curricular. En este proceso, la responsabilidad profesional de los y las docentes como los/as responsables de llevar adelante la tarea de la enseñanza implica tomar una serie de decisiones sustanciales. Estas decisiones tienen que ver, entre otras cosas, con los componentes de la programación: el marco referencial, contenidos, intenciones, estrategias metodológicas y evaluación. (Picco, 2017) En esta ficha de cátedra les proponemos una lectura y una aproximación al último de esta lista, la evaluación.

En primer lugar, para pensar este componente resulta necesario correr nos de posicionamientos que plantean que evaluar es sólo controlar, clasificar y castigar. Esas posturas se abordan desde perspectivas tecnicistas que condicionan nuestras formas de pensar y de llevar adelante nuestras prácticas docentes. Es por esto que, al pensar en la evaluación como parte de nuestra programación de la enseñanza, debemos avanzar hacia una construcción de concepciones que nos permitan relacionar a la evaluación con la regulación de la enseñanza y de los aprendizajes, y orientada a su continua mejora.

Así, la evaluación es un proceso sumamente complejo, pero para comenzar a hacer un abordaje sobre su definición y sobre su desarrollo, vamos a retomar aportes de diversos autores. (Picco, 2017)

El juicio de valor

Para empezar a pensar la definición de evaluación, podemos retomar algunas definiciones que nos trae la Real Academia Española sobre el término. En principio, la acción de evaluar hace referencia a “Señalar el valor de algo”, y a “Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.”. De esta manera, la noción de evaluación aparece siempre ligada a la del valor, la de un valor a asignar. Esto, por supuesto, excede al ámbito escolar o educativo, la acción de evaluar o de asignar cierto valor a algo existe en todas partes, en toda la sociedad y en sus instituciones.

Sobre esto, Chevallard (2010) plantea que es posible que muchos docentes no se atreverían a mencionar que las notas que asignan son estimaciones personales que realizan sobre un trabajo y que, en cambio, asumen el hecho de evaluar haciendo referencia a lo adecuado o “lo correcto” en un trabajo. Sin embargo, el autor también menciona que debemos prestar atención a otra cuestión además de la propia tarea de evaluar y al valor a asignar, esto es el proyecto. Con esto quiere decir que el valor de un objeto (exámenes, consignas de actividades) no existe en absoluto, es un valor relativo, relativo a un proyecto educativo particular: “Decir que la altura de un chico es de 2,10 metros es enunciar una medida, no un valor. Esta medida sólo tiene valor respecto a ciertos proyectos determinados, por ejemplo, la participación en un equipo de baloncesto.” (Chevallard, 2010:3)

La evaluación en la programación de la enseñanza

La profesión de quien es docente abarca este derecho y actividad particular, el de juzgar, el de otorgar un valor sobre el trabajo y el rendimiento de sus estudiantes. En este sentido, el rol docente implica tomar una sucesión de decisiones que están fundamentadas en sus propias concepciones, entre otras, “acerca de qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir y qué funciones tiene que cumplir la escuela” (Camilloni, 1998:3)

En este momento también se pone en juego la información que los docentes poseen acerca de sus alumnos y sus características individuales y grupales, ya que son los destinatarios de la enseñanza. Sin embargo, para la recopilación de esta información no alcanzan comentarios de directivos sobre el grupo o de otros profesores, sino que es necesario tener en cuenta distintas dinámicas propias. Para poder hacer previsiones sobre cuáles serán los impactos y efectos de las prácticas de enseñanza, el docente puede reunir por medio de la observación o puede surgir de las respuestas de los alumnos a situaciones y problemas creados especialmente por los docentes. Entonces, son dos tipos de operaciones: “una modalidad se constituye sobre la base de recoger datos a través de la observación sistemática o asistemática o de algún otro medio no diferenciado del proceso de enseñanza volcados en la elaboración de sus respectivos registros y, la otra, con características bien diferenciadas de la anterior, consiste en obtener datos en situaciones especialmente diseñadas para recoger una información que se considera relevante como indicadora del estado de situación de los aprendizajes que se quieren evaluar.” (Camilloni, 1998:3) Además de esto, para que haya una evaluación con sentido no sólo alcanza con recopilar información, sino también analizarla y tener criterios para interpretarla.

Los programas de evaluación

Siguiendo con los aportes de Camilloni (1998), esta autora también nos advierte que el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si no se convierte en autoevaluación para el docente y para el alumno. Además de esto, debe ser construida sobre concepciones de enseñanza y del aprendizaje particulares y en consonancia. Por último, que se deberán utilizar diversos instrumentos y técnicas adecuadas al momento de evaluar distintos aspectos de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, la autora le brinda especial importancia a que estos programas de evaluación deben ser diseñados por los docentes como parte de sus programaciones didácticas. Por un lado, es necesario que el docente tenga un rol activo, alejado de posicionamientos técnicos y aplicacionistas. Por otro lado, también deberá conocer con profundidad teorías e instrumentos de evaluación que existen y, en el caso que sea necesario, poder construir nuevos instrumentos acordes a las particularidades que se le presenten en su práctica de enseñanza.

Las características de los instrumentos de evaluación

Un programa de evaluación y cada uno de los instrumentos de evaluación que lo integran deben cumplir con ciertas condiciones. Las características generales que deben reunir, aunque con distinto grado de relevancia, son cuatro: VALIDEZ, CONFIABILIDAD, PRACTICIDAD Y UTILIDAD.

VALIDEZ: “Se dice que un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él.” (Camilloni, 1998:8). Esta frase parece una obviedad, pero tiene que ver con apreciar los logros de cierto aprendizaje en cierto agrupamiento de alumnos en determinado contexto y momento del proceso (inicio, durante, final del aprendizaje). Sobre esto, podemos decir que la validez no es absoluta, sino que está relacionada con este contexto donde se aplica y que está adecuada a los propósitos. Aquí, Camilloni (1998:8) retoma un ejemplo de Henry E. Garrett cuando dice que “un test es válido para un propósito particular o en una situación especial; no es universalmente válido”.

CONFIABILIDAD: Para que los resultados obtenidos a través del instrumento de evaluación puedan ser considerados dignos de confianza, con esto se entiende que deben ser estables y que deben permanecer semejantes en todas las ocasiones en que se administre ese instrumento. La confiabilidad de un instrumento depende de su estabilidad, su exactitud y su

sensibilidad. Agregamos a estas condiciones la objetividad, que supone que la evaluación es independiente de la persona que evalúa, esto es, que los resultados reciben una interpretación similar tanto de diferentes docentes como de un mismo docente en distintos momentos. (Camilloni, 1998)

PRACTICIDAD: La practicidad de un programa de evaluación o un instrumento tiene que ver con tres aspectos fundamentales: su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y, por último, de la evaluación de la economía del tiempo, esfuerzo y costo de su utilización. En este sentido, la administrabilidad está relacionada al tiempo que lleva diseñar y poner en práctica la evaluación, la claridad en las consignas, los materiales necesarios para su administración y la cantidad de personas necesaria para analizar e interpretar los resultados. La economía tiene que ver con que el programa de evaluación sea económico en tiempo, trabajo y costo. Esta característica es particularmente relevante si se pretende evaluar frecuentemente, por lo general, si el programa es práctico o fácil de administrar e interpretar, se suele evaluar más frecuentemente, aportando a la mejoría de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. (Camilloni, 1998)

UTILIDAD: Resulta de la capacidad de la evaluación para satisfacer las necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si los resultados de la evaluación no son útiles para la orientación de los alumnos, del docente, de la escuela como institución, de los padres de los alumnos, de los sectores interesados en la calidad de la educación, poco importa que, en un marco restringido, el programa y cada instrumento sean confiables y prácticos. (Camilloni, 1998)

El diseño de proyectos de evaluación

El diseño de un proyecto de evaluación consiste en la explicitación de una ruta, una brújula o guía, un camino, un recorrido determinado para evaluar cierta realidad. Dicho trayecto que expresa el diseño también debe tener algún margen de flexibilidad, siempre relativa y no absoluta. Esto tiene que ver con entender al diseño de una evaluación como un contrato entre los evaluadores y evaluados y no desviarse sustancialmente de lo pactado en el contrato didáctico.

La autora Florencia Carlino (1999) nos plantea algunas cuestiones básicas que un buen diseño de evaluación debe incluir. Allí, resalta que, principalmente, tiene que estar claro qué se evaluará y cómo.

Las etapas del complejo proceso de diseño:

- Definir los propósitos de la evaluación;
- “traducir” esos propósitos a preguntas concretas a responder;
- Determinar qué se va a evaluar o definir el objeto de la evaluación, sus dimensiones y subdimensiones (si las hubiera);
- Explicitar los presupuestos sobre el objeto evaluado
- Determinar quiénes van a ser los destinatarios o grupos destinatarios de la evaluación (seleccionar muestras y definir el universo poblacional);
- Determinar con qué criterios, parámetros o patrones de medida se va a juzgar válidamente;
- Determinar qué tipos de técnicas son las más adecuadas para relevar la información necesaria (encuestas, cuestionarios, tests, pruebas, entrevistas, observaciones);
- Elaborar los instrumentos concretos adecuados para recoger la información necesaria;
- Administrar directamente o monitorear de cerca la aplicación de los instrumentos seleccionados;
- Procesar los datos recogidos, según las claves interpretativas pertinentes, interrogar a los datos según las preguntas inicialmente formuladas;
- Elaborar el o los informes donde se describan los resultados de la evaluación;
- Planear la devolución de la información a los destinatarios que proveyeron la información: qué y cómo transmitir los resultados, dentro de qué encuadre hacerlo, etc.

Los paradigmas cuantitativo y cualitativo en el proceso de evaluación

El debate teórico-metodológico de los paradigmas cuantitativos y cualitativos es subyacente a la formulación de diseños de evaluación. Esto tiene que ver con cómo entienden a la educación, si es un proceso controlable o abierto.

Para el paradigma tradicional, la educación puede ser regulada sistemáticamente a partir de una planificación detallada y la evaluación es la etapa final de un ciclo educativo y se limita a aportar información para reorientar el nuevo ciclo.

Por el contrario, los modelos cualitativos, renuncian al control absoluto de la práctica educativa, la reafirman como una actividad abierta y susceptible a la contingencia, a lo

inesperado y a la incertidumbre por el sólo hecho de ser una actividad humana que es regulada socialmente.

De esta forma, se advierten dos posturas encontradas. Por un lado, están quienes consideran que las distintas metodologías de evaluación se hallan irrevocablemente ligados a una determinada posición paradigmática y, por el otro lado, se encuentran quienes suponen que esos métodos “no son patrimonio excluyente de ningún paradigma, sino que deben utilizarse con flexibilidad en función de la complejidad y la particularidad del objeto de evaluación (sus unidades y niveles de análisis). Nuestra perspectiva personal se identifica con esta última tendencia.” (Carlino, 1999:102)

Tipos de evaluaciones a partir de los criterios para su diseño

Los tipos de evaluaciones que se describen, están agrupados según criterios desarrollados por Carlino (1999):

- El objeto a evaluar

Este criterio de clasificación responde a la pregunta *qué se evalúa*. Todo lo que circula y se produce en el campo de la educación es muy amplio y evaluable. En ese sentido, podemos evaluar no sólo rendimientos académicos de estudiantes, sino también autoridades, centros educativos o sistemas escolares. Además, estos objetos también están delimitados por una temporalidad y variedad de dimensiones (culturales, históricas, sociales, económicas, de género).

- La función o la finalidad de la evaluación

Este criterio de clasificación responde a la pregunta *para qué se evalúa*. Frente a ella, se han dado, básicamente, tres respuestas principales, cada una de las cuales se corresponde con un tipo de evaluación:

Evaluación diagnóstica: específicamente útil para conocer el estado de situación de uno o más componentes de un programa, un proyecto, un método o una política educativos con anterioridad a su aplicación.

Evaluación formativa: se encarga de evaluar programas de enseñanza o proyectos educativos en curso. Su finalidad es la mejora del programa o proyecto evaluado, realizando los ajustes necesarios durante su desarrollo, a medida que la evaluación va detectando

dificultades en el cumplimiento de los objetivos fijados. Ejerce una función reguladora de los procesos educativos bajo la evaluación y sirve para fundamentar futuras decisiones pedagógicas. Sobre este tipo de evaluación se ampliará más adelante en la ficha.

Evaluación sumativa: se utiliza cuando el propósito es evaluar la eficacia de los productos educativos (programa, proyecto, título). Trabaja con procesos educativos terminados. Se utiliza generalmente, con fines de acreditación, certificación o habilitación.

- La extensión de la evaluación

La extensión, como criterio de clasificación, da respuesta a la pregunta *cuánto del objeto se evalúa*. En relación con ella, reconocemos dos tipos de evaluación:

Global. Se centra en todos los elementos del objeto

Parcial. Es selectiva, elige analizar y hacer un juicio de valor sobre algunos componentes del programa o proyecto

- La procedencia de los evaluadores

Este criterio clasifica los tipos de evaluación que responden a la pregunta *de dónde provienen los evaluadores*.

Externa. Cuando los evaluadores son ajenos a la institución, al programa o al proyecto evaluado.

Interna. Cuando los evaluadores son los protagonistas del objeto evaluado.

Existen tres variantes respecto a la evaluación interna: la autoevaluación (cuando el rol de los evaluadores y evaluados coinciden en las mismas personas), la heteroevaluación (cuando quienes toman la decisión de planificar y ejecutar la evaluación no son los mismos que los sujetos evaluados, aunque ambos grupos pertenezcan a la misma institución) y la coevaluación (es la situación en la que e intercambian, alternativamente, los roles de evaluadores y de evaluados). Por otra parte, la evaluación externa puede tener varios orígenes. Puede realizarse en forma obligatoria, al estar dispuesta por ley o por la reglamentación vigente. También es posible utilizar ambas formas de evaluación como complementarias de un mismo proyecto evaluativo.

- El momento de su aplicación

La evaluación también varía según cuál sea la respuesta que da a la pregunta *cuándo se aplica la evaluación*.

Inicial: es anterior a la aplicación del programa o el proyecto a evaluar.

Procesual: se centra en el desarrollo del objeto. Es simultánea con el proceso pedagógico que se está evaluando.

Final o de resultados: se aplica al concluir una política, un proyecto o un ciclo educativos. Permite apreciar en qué grado los objetivos del centro o el programa evaluado se han cumplido.

- El grado de formalización de las instituciones y los instrumentos para obtener información

Al responder al interrogante *cuán formalizadas son las situaciones y los instrumentos diseñados* para evaluar, podemos encontrar dos clases de evaluación:

Formal o explícita

Informal o implícita

La explícita o formal es aquella planeada específicamente para relevar información sobre el objeto a evaluar, mientras que la implícita o informal, al integrarse en los procesos cotidianos de enseñanza, es aquella forma de evaluación a través de la cual es posible evaluar sin disponer de dispositivos creados para esto. En este sentido, ambos tipos de evaluaciones son precedidas por una intencionalidad evaluativa por parte del evaluador. En los dos casos, ese evaluador es consciente de que está evaluando, es decir, que está buscando determinados datos para luego orientar su curso de acción.

Tres contextos referentes para pensar la evaluación

Desde un enfoque de evaluación formativa, la autora Susana Avolio (2020) retoma a Eisner para plantearnos tres contextos principales dentro de los cuales puede hacerse la evaluación. El docente evaluador es quien debe construir los referentes (ya sea de forma individual o en grupo) y debe “responder a la pregunta *¿qué marco de referencia puede utilizarse para valorar el trabajo de los estudiantes?*” (Avolio, 2020:6)

I) El estudiante respecto de sí mismo. Las valoraciones del estudiante respecto de sí mismo están orientadas a descubrir en qué medida sus competencias, su sensibilidad y conocimiento han crecido en relación con un momento anterior. La comparación de trabajos anteriores con los posteriores puede poner de manifiesto este progreso y ayudar en la motivación del sujeto.

II) El estudiante respecto del grupo de pares. Tiene que ver con pensar las instancias de evaluación en relación con la tarea grupal. Si nos centramos en la comparación de las producciones entre los pares, la autora (Avolio, 2020) comenta que nos estaremos limitando a favorecer la competencia entre ellos con el riesgo de dejar de lado los aspectos del proceso y del trabajo grupal. Muchas veces, las producciones de los alumnos son colectivas, es necesario considerar el proceso grupal como una variable más y revalorizarla en el proceso de aprendizaje.

III) El estudiante respecto de los objetivos. Un tercer contexto para la evaluación es el de comparar la realización del estudiante con los objetivos de aprendizaje. Si evaluamos un proceso de enseñanza es imprescindible considerar el nivel en que se han alcanzado los objetivos propuestos y el nivel de apropiación de saberes a partir de los contenidos trabajados.

Estos tres referentes de la evaluación no significan tres posibles opciones desde donde evaluar, sino que constituyen tres aspectos que complementan una mirada. En esta línea, también es necesario aclarar que tampoco están enunciados en orden de prioridad. El énfasis en cada uno de estos niveles de análisis, dependerá del propósito de la evaluación, del marco institucional y del grupo de estudiantes.

La evaluación como herramienta de conocimiento

La autora Susana Celman (1998) nos plantea la idea de pensar a la evaluación como una herramienta de conocimiento fundamental para docentes y estudiantes. En ese sentido, plantea que este proceso no es sólo un apéndice de la enseñanza o del aprendizaje, sino una parte fundamental de una propuesta didáctica y agrega, “En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo.” (Celman, 1998:15)

Con esto, se intenta alejar a la evaluación del lugar final que muchas veces se le otorga, el del papel de comprobar, de verificar objetivos y contenidos puestos bajo la lupa en exámenes con cierto grado de control. Por el contrario, se trata de destacar que las actividades evaluativas existen a lo largo de todo el proceso (y que también tienen que ver con la constitución de los sujetos de la enseñanza como sujetos con decisión).

En este sentido, la autora (Celman, 1998) también recomienda que los docentes puedan transparentar en sus clases los procesos por los que él mismo ha pasado en la construcción de la propuesta didáctica: sus dudas, criterios, hipótesis, justificaciones de elección de materiales y actividades. Todo esto para que los estudiantes puedan advertir formas de aprendizaje en consonancia con lo que les comunica el docente.

La evaluación como una herramienta de conocimiento se materializa cuando nos empezamos a preguntar “¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?” (Celman, 1998:17) A partir de estas preguntas y sin limitarnos a ellas, la autora nos intenta mostrar el valor de la evaluación de los aprendizajes en relación a la manera y al grado de apropiación que los estudiantes realizan sobre un conocimiento específico y digno de ser conocido, por el contrario, plantear sofisticados proyectos de evaluación para dar cuenta de contenidos superficiales no serán de gran valor.

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras.

Respecto a esto, la calidad de la evaluación depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. En este sentido, si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos durante el proceso, en lugar de concentrarse únicamente en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza al final de un ciclo, para pasar a ser una herramienta que permita comprender, regular y aportar a un proceso.

Obtener información sobre lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su mayor dificultad tiene que ver con algo que mencionamos al comienzo de esta ficha de cátedra y tiene que ver con las reflexiones, interpretaciones y juicios que se inauguran a partir de los datos recogidos. Es por esto que la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y potencialidad para la gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones

y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados son fundamentales para facilitar futuras tomas de decisiones didácticas. (Celman, 1998)

Las actividades de evaluación

Cuando hablamos de una propuesta de evaluación estamos haciendo referencia a instancias evaluativas que pueden incluir una o varias actividades. Si nos proponemos mirar a la actividad como concepto, la podemos pensar como una unidad en sí misma y normalmente, contiene dos elementos principales: la consigna/enunciado y alguna forma de información que el estudiante debe leer y comprender. En esta doble perspectiva nos podemos preguntar “¿Qué necesita ‘pensar’ y ‘hacer’ el estudiante para producir/construir lo que le pide la consigna que le hemos planteado?; y, ¿qué tipo de información o situación debe leer, comprender y procesar?” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017:53)

Un primer aspecto a observar al analizar una actividad de evaluación es el tipo de respuesta que se le pide al estudiante. En este sentido, la primera que podemos mencionar son las tareas de respuesta cerrada y las de respuesta construida. En el primer caso, el estudiante se debe limitar a seleccionar, señalar o expresar una respuesta que es única y predefinida; por el contrario, en las segundas el estudiante debe realizar un trabajo de elaboración de la respuesta. Si pensamos en dinámicas como el multiple choice, de unir con flechas, completar blancos (con palabras específicas) o de marcar verdadero o falso, todas se corresponden con tareas de respuesta cerrada. En cambio, tareas de redacción con el contenido predefinido, escrituras de ensayos, escribir todo lo que se “sabe” de un tema (muy propio del colegio secundario) tienen que ver con respuestas construidas.

Aquí también cabe hacer una diferenciación entre respuestas construidas y respuestas abiertas. En el caso de las primeras, como ya habíamos mencionado, las respuestas no están predeterminadas, pero sí lo está el contenido. Por el contrario, las consignas que piden respuestas abiertas no tienen un contenido predefinido, se debe producir o crear algo nuevo, se da mucho lugar a la toma de decisiones y a la creación. Ejemplos de esto pueden ser desde la escritura de artículos libres hasta proyectos de investigación.

Por otro lado, el tipo de información que se presenta a los estudiantes acompañado de la consigna siempre implica un mayor desafío. Suelen ser datos, tablas, gráficos, ilustraciones, textos que se deberán comprender y procesar. Además, estos agregados implican siempre algún tipo de situación que contextualiza la labor del alumno. Dentro de estas situaciones, pueden aparecer situaciones de la vida cotidiana (deportes, música, amigos, hobbies, familia),

situaciones sociales (ambientales, económicas, de género), o situaciones disciplinares (específicas a la materia, por ejemplo, un teorema matemático).

La pregunta que nos debemos hacer los docentes es “qué tipo de respuesta espero de los estudiantes y por qué ese tipo es adecuado a la finalidad de mi evaluación.” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017:60)

La evaluación sumativa y formativa, retroalimentación y el error como oportunidad

Siguiendo con los aportes de Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), nos interesa retomar a la evaluación formativa como un elemento constitutivo clave en la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para comenzar, debemos mencionar a las dos grandes formas o tipos de evaluación en el aula, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Estos términos aparecen originalmente en los años 60 y distinguen entre las evaluaciones que tienen lugar al final de un periodo de enseñanza con el fin de calificar con una nota, y, por otro lado, aquellas que se llevan adelante durante ese periodo de enseñanza y que tiene como finalidad adaptar el proceso didáctico a las necesidades planteadas por los estudiantes y observadas a partir de este instrumento evaluador.

Los autores (Ravela, Picaroni y Loureiro) agregan que, generalmente, los docentes realizan ambos tipos de evaluaciones, es decir, evalúan para ajustar la enseñanza y también, para calificar. También es algo propio de los sistemas educativos formales que a fin de año o de cada semestre, se deba tomar una decisión respecto al rendimiento de los alumnos y a qué calificación corresponde ese desempeño. En este momento, en muchos casos, se debe transitar con muchísimos trabajos para corregir y sobre una base de información limitada.

En este marco, distintos agentes sociales (familias, colegas, directivos) esperan que se dé cuenta del grado en que los estudiantes se han apropiado de los contenidos trabajados en las clases. De este anuncio depende que puedan avanzar a un próximo grado, nivel escolar o la habilitación para el desempeño de un oficio o profesión. A esta función social de la evaluación la denominaremos “certificación”, así, los docentes tienen el poder de asegurar y dar por cierto en qué medida cada estudiante ha logrado un determinado aprendizaje. Asimismo, la calificación es una constancia escrita y administrativa de este hecho de certificación. Por esto, en vez de evaluación sumativa, muchas veces se la nombra como “evaluación para la certificación”.

Por otro lado, existe una clara valoración que favorece a la evaluación formativa como la evaluación deseada o la buena evaluación por sobre la sumativa. Se tienen en cuenta los propósitos y funciones que contribuyen a mejorar los aprendizajes y no sólo acreditarlos. En relación a esto, un concepto que se encuentra muy relacionado con la evaluación formativa es el de retroalimentación.

La retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla, existe dentro de un marco de procesos de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas que tienen como objetivo ayudar al alumno a: “comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, autorregular su aprendizaje” (Anijovich, 2011:24). Así, es necesario que los estudiantes se apropien no sólo de los contenidos, sino de los procesos de aprender y comuniquen sus propias estrategias a la hora de trabajar. Para esto deben conocer distintas expectativas de logro y se deben poder preguntar qué están aprendiendo, cómo, y si es el nivel que se espera de ellos. Si, por el contrario, recibieran únicamente anotaciones simples en su hoja, palabras, subrayados, o simples calificaciones numéricas, el proceso sería de muy difícil concreción.

Así, la retroalimentación tiene que ver con mirar hacia atrás (lo que revisa el estudiante, las preguntas que hace, el docente ofrece ejemplos, valora lo positivo de los trabajos) y hacia adelante, planificando futuras acciones (el alumno solicita ayuda, propone acciones, recupera su retroalimentación en el próximo trabajo y el docente sugiere, hace un seguimiento y formula preguntas). Este intercambio de ida y vuelta debe ser en un tiempo cercano al desempeño o a la producción de alumnos, con el fin de que no se pierda el valor e impacto de la retroalimentación.

Es en este sentido, también podemos recuperar los errores en el proceso de aprendizaje como una oportunidad de mejora. Es decir, a partir de un error, el docente puede iniciar un diálogo de retroalimentación con el estudiante y desencadenar un proceso de reflexión metacognitivo. Además, es necesario aceptar que el error es inevitable, que se debe iniciar un proceso de reconocimiento del error para poder superarlo y que, en las disciplinas en las que nos desarrollamos, ya existen algunos errores sistemáticos que deberemos enfrentar y tratar. (Anijovich, 2011)

Bibliografía:

- Anijovich, R. (2011) *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Avolio, S. (2020) *Evaluar para enseñar y aprender. ¿Por dónde comenzar a evaluar? ¿Por qué construir criterios para evaluar la información recogida? ¿Cómo construir referentes y criterios?* Disponible en: <https://susanaavolio.wixsite.com/website/post/una-buena-evaluaci%C3%B3n-del-aprender-y-ense%C3%B1ar-requiere-criterios-claros-pensados-compartidos>
- Camilloni, A. et al. (1998) "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador. (Cap. III).
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas* (1a. ed.). Buenos Aires: Aique. Capítulo 4: "Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación" (pp.93-122).
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, y Palou de Maté, María del Carmen. *Op. Cit.* (pp. 35-66). Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjwwlHartnzAhVrHbkGHV_7BdsQFnoECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Funter.org.ar%2Fimagenes%2F9984.pdf&usq=AOvVaw30YUUadBspvzEjN5nmr0jq
- Chevallard, Y. (2010): ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires.
- Picco, S. (2017). *Volver a analizar la programación de la enseñanza* (cap. 3). En Sofía Picco y Noelia Orienti (Coords.). *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en la enseñanza* (pp.49-68). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

Cierre de la fase interactiva

Para este cierre de la fase interactiva, que contiene todas las dimensiones de intervención (curricular, institucional y áulica), y los documentos y diseños didácticos que fuimos formulando, se intentará realizar un análisis que retome algunos desafíos, ejes de reflexión, algunas fortalezas y propuestas de mejora.

Para comenzar, algo fundamental a la hora de pensar cualquier diseño es la lectura del diseño curricular, pero una lectura horizontal y vertical, que nos permita ver el contexto donde se inserta la materia que estaremos dando, su relación con otras asignaturas, su lugar en el plan de estudios, los ejes y campos que la atraviesan. Toda esa empresa nos suena natural al final de este proceso, pero el desafío que implica leer por primera vez un documento curricular de estas características resulta, por momentos, abrumador. Si bien en otros momentos de carrera nos ha tocado hacer lecturas de diseños curriculares, no siempre tuvieron que ver con profesorado de formación docente. Por supuesto, a esto se le sumaba que, efectivamente íbamos a estar dando esas clases, íbamos a trabajar sobre los contenidos que leíamos, íbamos a tener que llevar a la práctica ese documento curricular.

Otro desafío que implicó adentrarnos en el contexto institucional tiene que ver con llegar a una institución totalmente desconocida. Quizás otros compañeros eligieron profesorado que conocían, a donde habían asistido, o que quedaban cerca de sus casas. En mi caso, fue una elección al azar, aprovechando también que no parecía que íbamos a volver a tener clases presenciales. Al no esperar la vuelta, la elección de los institutos que en años anteriores había limitado a practicantes a elegir por cercanías o facilidades de acceso, fue un punto que en la virtualidad no fue vivido de esa forma. La propuesta de la cátedra era abierta, sabiendo que, aunque sea un instituto súper alejado del casco urbano, no sería un problema el poder llegar hasta él durante nuestras prácticas, esto ayudó a que cada uno elija según el espacio de intervención disciplinar y sin tanto énfasis en la ubicación de los institutos superiores.

Personalmente, la elección del ISFD N°97 me llevó a adentrarme a una trama institucional que desconocía, a la realidad particular de ese instituto, que es tan pequeño en comparación a otros, a ritmos de trabajo particulares, con clases más regulares, con agentes institucionales muy diversos y con una matrícula que este año se multiplicó pero que también sufrió un mayor desgranamiento.

En relación a la dimensión áulica, realmente disfruté la oportunidad de realizar múltiples recursos, las fichas de cátedra, las presentaciones en diapositivas, el uso de audios, foros de debate y videos, además de los materiales bibliográficos más tradicionales. Nunca me reconocí como una persona particularmente creativa, pero a partir de esta experiencia

resignifico un poco mi proceso y lo asumo como creativo y singular. Recomiendo principalmente animarse a inventar, que es el primer paso, y, en segundo lugar, a compartir esas producciones con nuestras docentes y compañeros. Finalmente, me gustaría mencionar que, cuando a nuestros diseños les ponen la firma de aprobado, es fundamental confiar en ese documento, por algo no salimos a pararnos frente a un curso con un diseño sin terminar o sin haber sido aprobado, además, en la corrección de nuestras producciones es donde considero que más aprendemos.

Luego de las clases, se nos pidió que hagamos reflexiones posactivas, ¿qué será una reflexión posactiva? me pregunté por varios días hasta que pasó esa primera clase sincrónica y quedé sumamente movilizada. Al día siguiente, me conecté a la clase con Susana y al preguntarme cómo había salido el sincrónico, me recomienda esperar y que lo haga en esos días. Nuestras primeras clases con algo que nos interpela muy profundo y que nos hacen sentir emociones muy fuertes, más allá de los nervios. Personalmente no fue mi caso, pero si se llegase a dar una discusión fuerte, la idea sería que esa emoción de frustración o bronca no nuble la reflexión posactiva por completo.

En estas producciones también fui retomando algunos ejes reflexivos que me fueron marcando tanto en las clases con Susana como en los momentos posteriores a las clases sincrónicas del instituto. Entre estos, menciono la construcción del contenido a enseñar (Edwards, 1995) y la necesidad de compartir la responsabilidad del aprendizaje, de que el alumno se encargue de su tarea intelectual (Lerner, 2007) como dos de los aportes que fueron más significativos para mí a la hora de pensar mis clases con este grupo particular de estudiantes.

En términos generales, disfruté mucho la instancia interactiva de diseñar las clases y llevarlas adelante. Además, el grupo de estudiantes sobrepasó mis expectativas, siempre tuvieron un gran compromiso con las tareas asincrónicas y con retomar sus aportes en las clases sincrónicas. Sin embargo, como propuesta de mejora pienso en me hubiese gustado poder terminar el recorrido, en el cronograma que adjunté anteriormente se debe haber visto que tenía pensado actividades con la plataforma mentimeter para trabajar el contenido de Evaluación y estaba emocionada por probarlo, pero desgraciadamente no fue posible.

Finalmente, las devoluciones realizadas por Susana siempre fueron muy justas y bien recibidas, recuerdo un momento durante una clase donde me comentaba que “una vez que entiendes cómo se articula el diseño, no te lo olvidas más” y creo que en mi caso eso fue bastante acertado. Por otro lado, las devoluciones de mi co-formadora en el cuestionario

sobre mi evaluación⁹ fueron muy alentadoras, reconoció el desafío que implicó para mí, la sinceridad que tuvimos en nuestras charlas y en lo que proponía cada una. A pesar de que terminaba los diseños el día anterior a las clases, eso no le generó un problema y reconoció la diversidad de la producción de materiales de clase que fui realizando durante las semanas que compartimos con ella y el grupo de estudiantes.

En el próximo apartado, se hará una reflexión posactiva de todo este proceso de prácticas sumamente formativo. Además, se formulará un programa alternativo al de la profesora co-formadora, en este caso, sobre la materia Didáctica General.

⁹ Anexo n°1

Fase posactiva

Reflexiones finales

Para este apartado, se hará la construcción de una reflexión final del proceso realizado y se abordarán cuestiones que pueden ser de ayuda para futuros practicantes. A lo largo de la cursada, fuimos construyendo diversidad de saberes sobre la elaboración de los diseños didácticos, el rol docente y la construcción de metodologías adecuadas a sujetos reales.

Estos meses fueron sumamente intensos por multiplicidad de razones, por un lado, recuerdo que, en una de las primeras clases, varios comentábamos que no nos sentíamos preparados para abordar las prácticas, pensábamos que la carrera nos había preparado (y muy bien) para poder analizar o hacer lecturas críticas de situaciones educativas o instituciones escolares y no tanto para habitar espacios de intervención directa. Creo que la modificación de esta idea prefigurada fue uno de los saberes construidos que más pongo en valor, el de reconocer la capacidad que tenemos y que la formación de la carrera nos ha brindado.

Los saberes experienciales también son altamente valorados, la posibilidad de insertarnos en una institución, de recorrerla, conocerla, conocer a quienes la habitan, a las lógicas que no se ven a simple vista, de poder trabajar con un grupo de estudiantes. Creo que esta noción de saber experiencial abarca de forma general lo que esperábamos ansiosos de las prácticas, la oportunidad de actuar en un campo particular, con ciertas libertades y con cierta noción y responsabilidad de que estamos transitando un espacio bajo ciertas normas institucionales (tanto del propio ISFD como de la Universidad)

Esto va de la mano con el desarrollo de los saberes profesionales, didácticos y prácticos. Los conocimientos construidos alrededor de estas nociones tienen que ver con ponernos en el lugar de docentes por primera vez (al menos en mi caso) y empezar a debatir e intercambiar opiniones con otros (que pueden ser nuestros compañeros, nuestras profesoras o sujetos institucionales) sobre la práctica misma. En este sentido, al pensar sobre los saberes didácticos que fuimos construyendo, creo que son muy diversos. Si bien tuvimos mucha práctica diseñando, también tuvimos que construir individualmente nuestro estilo de enseñanza, conocimos y optamos por ciertas construcciones metodológicas, por ciertas corrientes de pensamientos que reflejamos en la bibliografía, construimos posicionamientos sobre la evaluación, no sólo de los aprendizajes sino también de la enseñanza. ¿Cómo evaluamos nuestra práctica de la enseñanza? ¿Qué miramos con atención? ¿Si consideramos la relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje, qué nos pasa si nuestros alumnos no aprenden? ¿Qué posicionamientos sobre la evaluación atraviesan nuestros diseños curriculares? ¿Tienen relación con la propuesta metodológica?

En cuanto a los saberes reflexivos que fuimos construyendo de a poco en este recorrido de las prácticas, creo que tienen que ver con todas las instancias de posactivas de análisis de la propia práctica que se llevaban adelante a medida que íbamos avanzando y que no se dieron sólo al final del recorrido. Más allá de que la reflexión se volvía una práctica personal luego de las clases y de analizar qué cuestiones estuvieron mejor y cuáles no tanto, también tuvimos instancias institucionalizadas donde poder plasmar nuestras reflexiones, nuestras dudas y nuestras expectativas. Estas fueron el Informe de Avance de Septiembre, la escritura de las reflexiones posactivas de cara a este Informe Final de Prácticas y, por supuesto, las instancias de clases (en mi caso, con Susana) donde el número reducido de estudiantes nos permitió más confianza, comodidad y tiempo para charlar sobre la situación particular de cada uno. Asimismo, si era algo que deseábamos, podíamos participar sólo de nuestras tutorías individualizadas o quedarnos escuchando a nuestros compañeros, estas instancias fueron momentos sumamente formativos y que aportaron a la reflexión sobre las prácticas.

Este recorrido de prácticas es sumamente potente en este paso entre el rol del docente y el rol del docente (Edelstein, s/f). Nos exige diversidad de lecturas complejas, de explicitación de nuestras intenciones y razones sobre cómo pensamos la práctica situada con un grupo singular de sujetos. El estilo con el que cada uno intervino en sus espacios está en relación directa con el contexto que lo encierra, con los tiempos que se le dieron para diseñar y dar sus clases, por los espacios que se nos ofrecieron (observaciones, entrevistas, documentos institucionales, etc.) y con las negociaciones hechas a partir de los diálogos con nuestros co-formadores, todo esto en un contexto sumamente delicado de pandemia y aislamiento.

Me quedo con todos estos aprendizajes y saberes construidos que seguramente abrirán nuevos interrogantes y reflexiones a medida que uno transite distintos ámbitos laborales. Quizás a través de este recorrido esté pasando por alto otros saberes construidos que todavía no he notado o que, simplemente, ya los he internalizado y naturalizado pero que, sin dudas, me encontrarán allí, en la práctica docente.

Programa alternativo

La siguiente propuesta curricular fue desarrollada teniendo en cuenta las resoluciones 5886/03 y 30/05.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 97

CARRERA: Profesorado de Inglés

ESPACIO CURRICULAR: Didáctica General

CURSO: 1°, turno vespertino

CICLO LECTIVO: 2022

CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: 2hs

Postulante: Calvo, Andrea Melisa

FUNCIONES DE LA CÁTEDRA

La materia de Didáctica General pertenece al Campo de la Formación general del profesorado y, como tal, se propone problematizar el campo de producción teórica en torno a la enseñanza. La propuesta de cátedra es realizada por una sola profesora y se buscará promover actividades como:

- Organización y articulación de este programa y de la bibliografía pertinente para este espacio curricular
- Diseño de clases específicas para este grupo de estudiantes que sean materializados en los tiempos previstos en el apartado del presupuesto del tiempo
- Formulación de actividades y consignas que pongan en relación el contenido trabajado con la bibliografía presentada.
- Creación de instancias formativas donde se pueda observar la relación de la unidad curricular con el perfil del egresado.
- Promoción del trabajo no sólo individual sino grupal entre compañeros.

- Enfoque de la evaluación entendida desde un posicionamiento que tiene en cuenta los procesos formativos.

FUNDAMENTACIÓN

La materia Didáctica General se inscribe dentro del plan de estudios vigente para la formación del Profesorado de Inglés para el Nivel Primario y Secundario. La misma se dicta en el primer año de la carrera y comparte el Campo de la Formación General con las asignaturas Pedagogía y Problemáticas Socio-Institucionales. El régimen de correlatividades posiciona a Didáctica General como una materia que debe ser acreditada para poder cursar Enseñar con Tecnologías, en segundo año; y las materias de tercero: Educación para la diversidad, Evaluación de los aprendizajes y Filosofía y educación.

Según el Diseño curricular, se entiende a esta materia con un amplio campo de producción teórica sobre la enseñanza y las formas de intervención en las prácticas educativas. Se resalta su carácter normativo, la relación que sostiene con la teoría y las políticas curriculares y los aportes que hace a la formación de docentes a partir de “conocimientos descriptivos y explicativos acerca de los saberes, así como principios y orientaciones para la acción pedagógica y para las intervenciones en el aula.” (Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE., 2017:48)

Además, es una materia anual que cuenta con dos tramos formativos; un primer tramo dedicado a la enseñanza y la problemática curricular y el segundo, enfocado en las anticipaciones sobre la enseñanza en el marco de la propuesta curricular. En este sentido, podemos advertir lo que plantea Davini (2008) cuando retoma a la didáctica como una disciplina normativa y como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57)

Por otro lado, al realizar la lectura por el diseño curricular, observamos que resalta la cuestión de que, en la tarea docente, no sólo alcanza con tener un saber específico, sino que es necesario pensar en cómo enseñarlo y poder llevar adelante una toma de decisiones fundamentadas sobre ese proceso de enseñanza. Entonces, esa toma de decisiones debe traducirse en una actividad intencional, consciente, práctica y situada. (Dirección General de Cultura y Educación, 2017)

Para enmarcar a la disciplina vamos a retomar a Camillioni (2007) que la define como “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas (...) se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza” (2007:21).

EXPECTATIVAS DE LOGRO

En el diseño curricular que trabajamos no posee expectativas de logro, pero se espera que los alumnos logren:

- Analizar la enseñanza como una práctica intencional, práctica y situada
- Apropiarse de los conceptos principales que se trabajarán en las distintas unidades
- Reflexionar sobre los significados de práctica docente en los distintos niveles del Sistema Educativo Argentino
- Argumentar oral y por escrito sobre los contenidos trabajados a partir de las lecturas bibliográficas
- Reconocer la importancia de la Didáctica como disciplina normativa que nos permite tomar decisiones fundamentadas sobre nuestra práctica de enseñanza.

PROPÓSITOS DE LA DOCENTE

- Ofrecer un marco conceptual para la formación que ayude a problematizar el contexto del trabajo docente.
- Plantear la práctica de la enseñanza como una actividad planificada, situada, contextualizada y atravesada por relaciones de poder, desarrollos curriculares y posicionamientos político-pedagógicos.
- Generar un espacio de reflexión sobre las prácticas de los futuros docentes
- Aportar a la construcción de una mirada profunda y analítica sobre las características de la enseñanza en la escuela primaria y secundaria.
- Generar un espacio de intercambio y debate ameno y respetuoso
- Propiciar espacio de lecturas críticas y escrituras académicas, acompañando en todo momento el proceso.

ENCUADRE METODOLÓGICO

En este encuadre intentaremos delimitar los márgenes de acción de la docente en relación a los procesos de enseñanza y a las actividades de aprendizaje que realizarán el grupo de estudiantes

A partir de la división por tramos y por unidades, se entiende al desarrollo de la materia en momentos separados, sin embargo, se plantea que haya hilos conductores a lo largo de todo el año que permitan establecer relaciones entre contenidos, por ejemplo, de la unidad 1 con la 3. En este sentido, se llevarán adelante exposiciones orales, foros de debate y actividades grupales o individuales que tengan que ver con la bibliografía trabajada. Para que se puedan realizar estas dinámicas, se espera que los estudiantes puedan realizar las lecturas pertinentes semana a semana y que puedan participar durante cada encuentro.

Se retomarán recursos de todo tipo que sirvan como ayuda a la bibliografía, videos, fotos, audios, relatos y se deberán poner en relación con el contenido específico que estemos trabajando. En este sentido, se intentará recurrir, siempre que se pueda, a dinámicas de trabajos grupales que habiliten discusiones y la circulación del contenido entre menos estudiantes previo a compartir las reflexiones con el resto del grupo.

Finalmente, por las condiciones institucionales que nos marca la pandemia y reconociendo que la realidad es cambiante, se proponen encuentros virtuales quincenales con la posibilidad de realizar actividades asincrónicas en las semanas intercaladas a través de la plataforma INFoD. Los encuentros sincrónicos respetarán la disposición horaria original, sin embargo, las actividades asincrónicas serán semanales y por lo general, de dinámicas grupales, pidiéndoles que las realicen hasta después de que se cierre el foro, en el caso de que no hayan llegado a cumplir con el tiempo original estipulado. Los encuentros sincrónicos serán llevados adelante por la plataforma Google Meet y grabados para su fácil acceso para quienes quieran hacer repasos o hayan faltado ese día en específico.

RECURSOS

- Computadora o celular
- Internet
- Bibliografía de la materia
- Fichas de cátedra realizadas por la cátedra
- Presentaciones de diapositivas
- Foros de debate de realización grupal
- Foros de debate de realización individual

CONTENIDOS

Los contenidos a desarrollar se dividirán en cuatro unidades que, a su vez, estarán divididas en dos tramos generales propuestos por el Diseño Curricular.

Tramo I: La didáctica y el currículum

UNIDAD 1: La didáctica y la práctica de la enseñanza.

La didáctica como disciplina. La enseñanza como objeto de conocimiento de la Didáctica. La enseñanza como actividad del docente. Definición genérica y elaborada de la enseñanza. Relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía:

- **Basabe, L. y Cols, E. (2007).** La enseñanza. En: Camillioni, A. (Comp.) El saber didáctico, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- **Camillioni, A. (2007).** “Justificación de la didáctica”. En: Camillioni, A. (Comp.) El saber didáctico, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- **Davini, M. C (2008).** La Didáctica. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

UNIDAD 2: La enseñanza y el currículum

La problemática curricular. El currículum como texto y como práctica vivida. Concepciones curriculares: el currículum prescripto, oculto y nulo. La dimensión política del currículum. Diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. Niveles de concreción curricular.

Bibliografía:

- **De Alba (2001).** *Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, (parte III).
- **Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998).** La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum. En: Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (aut.) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.

- **Picco, S.; Lachalde, M.L.; y Lupano, N. (2012).** “Tipos de currículum: sistematización de algunos conceptos clave”. Ficha de la cátedra Didáctica y currículum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- **Zabalza, M. Á. (1991).** Currículum, programa y programación. En: Zabalza, M. A. (aut.) Diseño y desarrollo curricular. Madrid, España: Narcea.

Tramo II: Las propuestas de enseñanza en el marco curricular

UNIDAD 3: La programación didáctica

El currículum como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente. La anticipación de la enseñanza y la elección de lo deseable para los aprendizajes de los estudiantes. Análisis y contraste de diferentes estilos de programación didáctica. Paradigmas tradicionales y alternativos de programación de la enseñanza. La programación: definición de las intenciones educativas. El contenido educativo. Tipologías de contenido. Criterios de selección y organización de contenidos. Relaciones entre objetivos, propósitos, contenidos y actividades. Problemas y criterios en torno al diseño de estrategias de enseñanza. El papel del docente en la construcción de la estrategia. Dimensiones que estructuran la elección de una estrategia. Estrategias directas e indirectas. Actividades de aprendizaje y tareas. El valor de enseñar con situaciones desafiantes para los estudiantes, la elaboración de consignas auténticas y significativas.

Bibliografía:

- **Fichas de cátedra**
- **Feldman, Daniel (2010).** Didáctica general. “La Programación” Cap 4. 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- **Feldman, Daniel. (2010).** Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pd>
- **Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004).** Capítulo 1: “La construcción social del contenido a enseñar” en El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Editorial Aique. Bs. As.
- **López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020).** La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4, pp.71-82). En Marina Barcia; Susana de Moraes Melo y Silvina Justianovich. (Coords). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

- **Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017).** Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- **Picco, Sofía (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- **Steiman, Jorge. (2012).** Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).

UNIDAD 4: Evaluación de la enseñanza

La evaluación: genealogía. Dimensiones de análisis del problema de la evaluación: político, social, institucional, ético y humano. Funciones de la evaluación. La evaluación en los procesos de aprendizaje: evaluación, calificación y promoción. La coherencia entre la propuesta de evaluación y los contenidos curriculares.

Bibliografía:

- **Anijovich, R. (2011)** Evaluar para aprender. Buenos Aires: Aique.
- **Avolio, S. (2020)** Evaluar para enseñar y aprender. ¿Por dónde comenzar a evaluar? ¿Por qué construir criterios para evaluar la información recogida? ¿Cómo construir referentes y criterios? Disponible en: <https://susanaavolio.wixsite.com/website/post/una-buena-evaluaci%C3%B3n-del-aprender-y-ense%C3%B1ar-requiere-criterios-claros-pensados-compartidos>
- **Camilloni, A. et al. (1998)** “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador. (Cap. III).
- **Carlino, F. (1999).** *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas* (1a. ed.). Buenos Aires: Aique. Capítulo 4: “Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación” (pp.93-122).
- **Celman, S. (1998).** “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, y Palou de Maté, María del Carmen. *Op. Cit.* (pp. 35-66). Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE>

www.HartnzAhVrHbkGHV_7BdsQFnoECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Funter.org.ar%2Fimagenes%2F9984.pdf&usg=AOvVaw30YUUadBspvzEjN5nmr0jq

- **Chevallard, Y. (2010):** ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires.
- **Davini, M. C. (2008).** “La Didáctica” y “Evaluación”. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- **Ficha de cátedra**
- **Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017).** ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Montevideo: Grupo Magro Editores.

BIBLIOGRAFÍA DOCENTE

- **Anijovich, R. (2011)** Evaluar para aprender. Buenos Aires: Aique.
- **Avolio, S. (2020)** Evaluar para enseñar y aprender. ¿Por dónde comenzar a evaluar? ¿Por qué construir criterios para evaluar la información recogida? ¿Cómo construir referentes y criterios? Disponible en: <https://susanaavolio.wixsite.com/website/post/una-buena-evaluaci%C3%B3n-del-aprender-y-ense%C3%B1ar-requiere-criterios-claros-pensados-compartidos>
- **Basabe, L. y Cols, E. (2007).** La enseñanza. En: Camillioni, A. (Comp.) El saber didáctico, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- **Camilloni, A. (2007).** “Justificación de la didáctica”. En: Camillioni, A. (Comp.) El saber didáctico, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- **Camilloni, A. et al. (1998)** “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador. (Cap. III).
- **Carlino, F. (1999).** *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas* (1a. ed.). Buenos Aires: Aique. Capítulo 4: “Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación” (pp.93-122).
- **Celman, S. (1998).** “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, y Palou de Maté, María del Carmen. *Op. Cit.* (pp. 35-66). Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwHartnzAhVrHbkGHV_7BdsQFnoECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Funter.org.ar%2Fimagenes%2F9984.pdf&usg=AOvVaw30YUUadBspvzEjN5nmr0jq
- **Chevallard, Y. (2010):** ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires.

- **Davini, M. C. (2008).** “La Didáctica” y “Evaluación”. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- **De Alba (2001).** *Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, (parte III).
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017).** Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- **Feldman, Daniel (2010).** Didáctica general. “La Programación” Cap 4.1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- **Feldman, Daniel. (2010).** Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- **Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998).** La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum. En: Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (aut.) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- **Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004).** Capítulo 1: “La construcción social del contenido a enseñar” en El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Editorial Aique. Bs. As.
- **López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020).** La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4, pp.71-82). En Marina Barcia; Susana de Moraes Melo y Silvina Justianovich. (Coords). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- **Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017).** Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y currículum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- **Picco, S.; Lachalde, M.L.; y Lupano, N. (2012).** “Tipos de currículum: sistematización de algunos conceptos clave”. Ficha de la cátedra Didáctica y currículum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- **Picco, Sofía (2017).** Volver a analizar la programación de la enseñanza. EN: S. Picco y N. Orienti (Coords.). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- **Perrenoud, P. (2008)** La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- **Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017).** ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- **Steiman, Jorge. (2012).** Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).
- **Zabalza, M. Á. (1991).** Currículum, programa y programación. En: Zabalza, M. A. (aut.) Diseño y desarrollo curricular. Madrid, España: Narcea.

PRESUPUESTO DE TIEMPO

Tiempo	Contenido	Actividades
Abril (3 clases)	Unidad 1	Presentación de la materia y el programa para el Ciclo 2022
Mayo (4 clases)	Unidad 1 y Unidad 2	
Junio (4 clases)	Unidad 2	
Julio (2 clases)	Cierre de unidades 1 y 2	Primer parcial domiciliario
Receso invernal		
Agosto (2 clases)	Repaso de Unidades 1 y 2. Unidad 3	Espacio de recuperación
Septiembre (4 clases)	Unidad 3	
Octubre (4 clases)	Unidad 4. Repaso de unidad 3 y 4.	Segundo parcial domiciliario
Noviembre (2 clases)		Espacio de recuperación

EVALUACIÓN

La evaluación es un componente en íntima relación con la enseñanza y acompaña a todo ese proceso. (Davini, 2008) En este sentido, la evaluación de la materia se basará en un posicionamiento que la entiende como permanente y, principalmente, como formativa, teniendo en cuenta los procesos de los estudiantes y autorregulándose. (Perrenoud, 2008)

Esta unidad curricular utilizará el sistema de calificación de 1 (uno) a 10 (diez) y sólo contarán con calificación formal, ambas instancias de evaluación parcial, en el caso de quienes acreditarán la materia de forma regular o por promoción sin examen final. Para la calificación final se tendrán en cuenta ambas notas como así también la participación en clase y la entrega de las reflexiones realizadas en los trabajos grupales.

También se propone que, al finalizar la cursada y las instancias de evaluación, los estudiantes puedan hacer una evaluación general a la cátedra, como así también, dejar recomendaciones para los próximos estudiantes que cursen la materia al año siguiente.

Acreditación de la materia

Acreditación sin examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Participación en un 60% de las clases y actividades propuestas semanalmente.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar las dos instancias de evaluación, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar el coloquio integrador con una calificación igual o mayor a 7 (siete).

En caso de no aprobar los trabajos prácticos, el estudiante tendrá una instancia de reelaboración y rescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Acreditación con examen final

Los estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Participación en un 60% de las clases y actividades propuestas semanalmente.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar las dos instancias de evaluación, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar el examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).

En caso de no aprobar los trabajos prácticos, el estudiante tendrá una instancia de reelaboración y rescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Acreditación con examen final libre

Los estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Aprobar el examen final escrito, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar el examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).

Bibliografía

- **Barcía (2017)** Capítulo 1: Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. En: Prácticas de la enseñanza. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- **Barcía y López (2017)** Capítulo 3: El desafío de documentar las prácticas. En: Prácticas de la enseñanza. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- **Barcía, De Moraes Melo, Justianovich y González Refojo (s.f.)**. Las comunidades de prácticas entre formadores, co-formadores y practicantes.
- **De Alba (2001)**. *Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, (parte III).
- **Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017)**. Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- **Edelstein (1996)**. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- **Edelstein (s.f)** Los sujetos de las prácticas.
- **Edwards (1995)**. Las formas de conocimiento en el aula. En: Rockwell, E. (coord.) La escuela cotidiana.
- **Freire (2003)** Elementos de la situación educativa. En El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires.
- **Lerner (2007)**. Enseñar en la diversidad. En Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, N° 4.
- **Remedi (2004)**. "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. Disponible en: http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalacimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf
- **Souto (1996)**. Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En: BUTELMAN, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.

- **Tardif (2004).** Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.
- **Yentel (2006).** Institución y cambio educativo: una relación interferida. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Documentos consultados: Anexos.

- Evaluación de la Co-formadora: Prof. Florencia Fontana
- Entrevista a Claudia Dabove
- Entrevista a Patricia Guzmán
- Documentos institucionales ISFD 97: Informe de trayectorias
- Programa 2021 de la profesora co-formadora

Anexos

1. Evaluación de la Co-formadora: Prof. Florencia Fontana

FaHCE | UNLP

PROFESORADO en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CÁTEDRA de PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Evaluación Andrea Calvo y a la cátedra | Ciclo 2021

Andrea realizó sus prácticas en el espacio de Didáctica General del 1° año del Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Formación Docente N°97. El grupo de clase es un grupo bastante numeroso, con estudiantes que presentan niveles de formación muy diferentes. Se presentó aquí un primer desafío para Andrea, en relación al gran número de estudiantes y también en relación a poder encauzar en una misma propuesta trayectorias tan diversas.

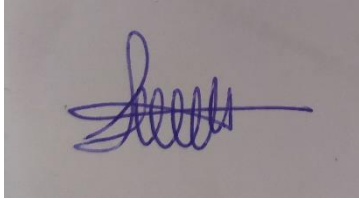
En cuanto a lo que refiere a la fase preactiva de la enseñanza Andrea se desempeñó muy bien. Siempre estuvo abierta a escuchar mis propuestas y realizó aportes muy interesantes a la cursada de la materia. Los tiempos de entrega de las planificaciones de clase estuvieron muy bien, teniendo en cuenta principalmente la dificultad impuesta por la virtualidad. Elaboró materiales de clase (fichas de cátedra, presentaciones, videos de clase) sumamente enriquecedores tanto para los/as estudiantes como para mí, los cuales fueron muy bien aceptados y agradecidos por el grupo. La exposición y presentación de los contenidos de la materia fue muy clara por parte de Andrea, acompañando a los/as estudiantes en este primer acercamiento a los contenidos de Didáctica, como así también acompañándolos/as en el trabajo de escritura de sus planificaciones de clase.

Además de las actividades sincrónicas, Andrea propuso actividades asincrónicas que acompañaron muy bien el desarrollo de la materia y tuvo una muy buena respuesta por parte de los/as estudiantes.

Me gustaría resaltar nuevamente la buena predisposición de Andrea, principalmente ante la situación que se presentó con la vuelta a la presencialidad. Fue algo imprevisto y que nos tomó por sorpresa a todas, pero pudimos conversar y buscar una solución para esto, que permitió acompañar a quienes no volvieron al aula. En este sentido, generó un trabajo extra para la practicante que fue realizado con mucha dedicación.

En relación a mis expectativas con esta experiencia, fueron ampliamente superadas. En principio tuve algo de incertidumbre, ya que era algo nuevo para mí, pero me sentí muy cómoda y acompañada tanto por las practicantes como por la cátedra. Tuve experiencias

diversas con cada estudiante y cada espacio, pero todas fueron positivas. Como sugerencia, creo que sería interesante y enriquecedor que se puedan generar espacios de intercambio entre co formadores ya que, al menos para quienes nos estamos iniciando en la docencia, estos espacios pueden resultar sumamente formativos.

A square image showing a handwritten signature in blue ink on a light-colored background. The signature is stylized and appears to read 'Florencia Aylén Fontana'.

Prof. Florencia Aylén Fontana

2. Entrevista a Claudia Dabove

Vicedirectora del Instituto Superior de Formación Docente N° 97 - U.A. Normal "Almafuerte"

Andrea: Me comentabas que tu nombre era Claudia Davobe y sos la vicedirectora.

Claudia: Así es, la vicedirectora del Nivel Superior del Profesorado.

A: ¿Hace cuánto estás en el cargo de vicedirectora?

C: Hace dos años y medio.

A: ¿Vos sos maestra o cuál es tu titulación?

C: Yo soy profesora de inglés y era parte del staff del profesorado de inglés antes de tomar el cargo de la vice dirección.

A: ¿Sos egresada de la UNLP?

C: Sí, soy egresada de la universidad, soy profesora y traductora de inglés.

A: Sobre la institución te quería preguntar ¿Cómo es la población estudiantil? Digamos, en temas de edades, género, si trabajan...

C: Y yo te diría que fue cambiando bastante desde el inicio. En realidad, el instituto tiene el Profesorado de Primaria y el Profesorado de Inglés, el Prof. de Primaria es más antiguo y el Prof. en inglés debe ser aproximadamente... no me voy a acordar la fecha exacta, pero del año 2000 debe estar. Se abre por una necesidad que tenía en realidad la provincia de tener una formación que fuera gratuita, que no fuera, digamos, sacando a la universidad, la provincia no tenía un profesorado gratuito de formación, estaba el de Herrero, que era privado, y bueno, la verdad que convocó muchos estudiantes. Habrá en este momento, entre las dos carreras, unos cuatrocientos alumnos, trescientos y pico, siempre tiene más alumnado el Profesorado de Inglés que el Profesorado de Primaria. Aparte hay otros institutos que tienen el Profesorado de Primaria en La Plata, el de inglés es el único que hay en La Plata, es este.

A: Y respecto de las edades o de sin son recién salidos de la secundaria...

C: Ah mirá, no, en general no son recién salidos de la secundaria. Muchos son provenientes de la Universidad, que decidieron volcarse al Profesorado acá y hay gente grande también, pero los fresquitos digamos que terminaron la secundaria no, son los menos. Y hay alumnos de todas las edades, hay señoras grandes, gente grande, de mediana edad.

A: Claro, en ese sentido también por ahí con una trayectoria de trabajo...

C: Sí, en principio las primeras promociones eran las que estaban trabajando y necesitaban el título, o sea, por eso se creó el profesorado, por esta necesidad de acreditar la carrera por un desempeño que ya tenían. Ahora, algunos están trabajando y otros no, no todos trabajan.

A: ¿También son la mayoría mujeres? Es algo que se ve mucho

C: Hay más mujeres, sí. Siempre hubo mayoría de mujeres.

A: Me contabas que estaban estas dos carreras, digo, a pesar de tantos estudiantes, dos carreras siguen siendo bastante reducido a comparación de otros institutos...

C: Sí, es un instituto pequeño, hay institutos que son enormes, que son muy grandes, este es chiquito.

A: ¿Cuántos cursos por carrera hay? ¿O es depende el turno?

C: Uno. En el vespertino, hay uno de cada uno, un primero, un segundo, un tercero y un cuarto de cada carrera.

A: Ah genial, ¿es todo vespertino?

C: Sí.

A: ¿Cómo se organiza la estructura y la gestión del instituto? ¿Quiénes son las autoridades?

C: Bueno nosotros estamos en una unidad académica, son los tres normales, no sé si sos de La Plata...

A: No, no soy de La Plata

C: Bueno, las escuelas normales tienen todos los niveles y La Plata tiene tres. El Normal 1, el Normal 2 y el Normal 3. Tienen la particularidad de tener el nivel inicial o jardín de infantes, primaria, secundaria y el profesorado. La directora del profesorado que es la Prof. Sara Martin, es la directora de la unidad académica y yo, en mi carácter de vice-directora estoy a cargo del profesorado. En realidad, compartimos las tareas, la Prof. Martin hace muchos años que está en la institución y yo, como docente sí hace mucho que estoy, pero en el cargo hace menos asique nos encargamos, digamos, del profesorado. Después tenemos Jefa de Área

de Inglés¹⁰, que también hace muchos años que está, y el profesorado de primaria no tiene Jefe de Área, porque depende de la cantidad de estudiantes, de la matrícula. Tenemos secretario, que es el Prof. Peralta y prosecretario, que acaba de asumir una de las preceptoras como prosecretario. Así que esa es la estructura del profesorado, después cada nivel tiene su director, vice, secretario...

A: ¿Tienen reuniones frecuentes con este equipo, así como me lo contabas?

C: ¿En el Nivel Superior me decís?

A: Claro.

C: Sí, constantemente

A: O también entre los niveles.

C: Entre los niveles también. La unidad académica convoca a los niveles que, bueno, está a cargo Sara de esas reuniones y bueno, nosotros también. Estuvimos toda la pandemia trabajando, Sara venía a trabajar a casa, porque por ahí no es muy amiga de la tecnología, pero sí, estuvimos en constante contacto y aparte, estamos siempre. La Jefa de Área viene tres veces por semana, pero nosotras estamos todos los días.

A: Me venías contando un poco sobre la pandemia, te quería preguntar ¿cómo fueron las condiciones de cursada y trabajo en ese contexto? Por ahí los aspectos negativos y también lo positivo.

C: Fue bastante complejo. En realidad, está la plataforma del INFoD que ya tenía las aulas, pero bueno, siempre se usaban para subir material complementario, no para dar clases, entonces fue bastante arduo que ingresaran los estudiantes y que los docentes se acostumbraran a utilizar la plataforma que, en realidad, tampoco se usó, a mi criterio, como si fueran... en algunos pasó y en otros no, clases. Porque para eso se requiere, me parece, un entrenamiento que muchos docentes no lo tenían, a veces tiene que ver con la edad.

A: Es muy difícil la plataforma del INFoD también, para subir cosas.

C: Es complicada, la fueron mejorando, le fueron agregando distintos instrumentos, pero bueno, para la institución era importante que se utilizara la plataforma a modo de monitoreo y de ver, bueno, cómo se estaba trabajando, qué alumnos ingresaban, o sea, te deja ver un montón de información. Pero bueno, fue bastante complejo, sobre todo que fue de golpe y los

¹⁰ La Jefa de Área de Profesorado en Inglés del ISFD 97 es la Prof. Patricia Guzmán, a quien también se le realizó una entrevista para este trabajo.

estudiantes también, muchas dificultades. Tienen distintos perfiles los estudiantes de las carreras, no tienen el mismo perfil los estudiantes de primaria que los de inglés. Los estudiantes de primaria tenían más dificultad con los dispositivos, con la conexión, los estudiantes de inglés están como más acostumbrados, me parece, a trabajar con la virtualidad. Y después fue bastante personal, alumnos que pudieron seguir y alumnos a los que les costó mucho más. Y bueno, la mayor preocupación fueron los ingresantes, cómo sostener a los ingresantes que, bueno, hicimos un seguimiento. En realidad, siempre hay un desgranamiento histórico en la presencialidad porque, sobretodo, me parece, en la carrera de inglés, porque los estudiantes tienen una expectativa y algunos creen que van a venir a aprender inglés y después se encuentran con otra realidad así que siempre hay un desgranamiento y bueno, la pandemia también, me parece que aportó, sobre todo, las dificultades socioeconómicas, eso también. La institución lo que hizo fue entregar máquinas de las que teníamos del antiguo plan conectar igualdad para los alumnos que no tenían, se desbloquearon así que se entregaron todas las que teníamos disponibles, son viejas, los modelos no son muy actuales, pero van, eso fue un modo de ayuda, pero sí, costó bastante.

A: ¿Se notó la diferencia entre los ingresantes 2020 y 2021? Teniendo en cuenta que los nuevos ingresantes sabían que este año iba a ser virtual.

C: Sí, pero me parece que hubo mejor respuesta el año pasado que este, como que se relajó y los estudiantes tomaron horarios de trabajo en los horarios de cursada y la vuelta a la presencialidad fue muy compleja también. Muchos estudiantes no están o volvieron a sus casas, lugares de origen, o están trabajando y no pueden asistir. Priorizamos la vuelta de las prácticas en realidad, porque bueno, las prácticas tienen que ser sí o sí presenciales, y paulatinamente fuimos llamando otras cátedras. Pero bueno, fue muy complejo, nadie esperaba la vuelta, creo yo, y bueno, la organización se había hecho en base a lo virtual. Y hubo bastante resistencia, de los docentes también.

A: En ese sentido, ¿apareció el centro de estudiantes? No sé si hay centro de estudiantes.

C: El centro de estudiantes se desdibujó por la pandemia. En realidad, se desdibujó antes porque la que estaba a cargo del centro renunció a su mandato, digamos, por cuestiones personales. La verdad que en este momento no hay centro de estudiantes, no se hizo la elección, lo que sí pudimos renovar fue el CAI que es el Consejo Académico (Institucional) que está integrado por estudiantes, por docentes, por no docentes, por una de las autoridades. Lo acabamos de renovar ahora, que es un órgano bastante interesante porque se discuten situaciones académicas de alumnos, para los concursos debe haber integrantes

del CAI, es un órgano asesor, digamos, del equipo de gestión y tiene que participar en las decisiones y demás. Así que bueno, por ahora vamos ahí, ojalá podamos conformar el año que viene el centro de estudiantes.

A: Ya me venías comentando un poco, pero ¿desde el instituto se trabajan estrategias de permanencia y egreso?

C: Sí, todo lo que podemos, y viste que los alumnos siguieron hasta Abril, y van a seguir ahora también. Se seguía llamando a los que no sabíamos por qué no estaban, a veces teníamos respuesta y a veces no. Así que bueno, eso fue, se los invitaba a retomar y demás.

A: Al estar haciendo las prácticas y poder ver lo que pasaba en otros institutos me llamó la atención acá, no sé si fue en el profesorado de inglés solo o también en el de primaria, pero en comparación con otros, el dictado de clases era semanal y no quincenal y quería saber si fue algo que arrancó durante 2020 o fue algo que fueron ajustando.

C: Sí, sí, el dictado de las clases fue semanal, a veces sincrónicas, a veces asincrónicas, dependía de la cátedra o de los docentes. Lo que les habíamos pedido a los docentes era un cronograma de trabajo para saber, bueno, qué iban a hacer cada día y después tenían la libertad de cátedra obviamente de decidir porque el tema de lo sincrónico tenía que ver con que los alumnos se pudieran conectar y muchas veces no podían por distintos motivos. Igual las clases quedaban grabadas para que las pudieran ver en otros momentos. Pero sí, eran semanales.

A: Es un nivel de regularidad que a mí me sorprendió porque tenía otros compañeros que tenían que diseñar una clase cada quince días, y cuando arranqué acá fue aclarado que era semanal. En un contexto donde los tiempos son más largos o donde se da más tiempo para todo me llamó la atención.

C: Sí, tal cual.

A: ¿Cómo se trabaja la perspectiva de género en la institución? ¿Y la ESI?

C: En realidad la idea es que sea algo que atraviesa las distintas cátedras. Yo creo que todas las tocan dentro del currículum que tienen, en algún momento, de algún tema que se da, desde la literatura, desde la interculturalidad y bueno, en el profesorado de primaria, explícitamente creo yo, en las prácticas de los estudiantes se toma como eje. Y en inglés está latente, yo diría todo el tiempo, porque siempre alguna unidad o algún tema te lleva directamente.

A: Sí, también el lenguaje como representación de la sociedad...

C: Totalmente, si, tal cual.

A: Por último, quería saber si el instituto trabajaba proyectos educativos o comunitarios con algún espacio, en términos de extensión, si existía un proyecto de esas características.

C: No, en este momento no, ha tenido, pero con la pandemia están desdibujado. En este momento no.

3. Entrevista a Patricia Guzmán

Jefa de Área del Profesorado en Inglés del Instituto Superior de Formación Docente N° 97 - U.A. Normal "Almafuerte"

Andrea: Bueno Patricia, antes que nada, quería preguntarte bien cómo es el nombre de tu cargo, escuché “coordinadora” y “jefa de área”, para clarificar.

Patricia: Se llama Jefe de Área, pero yo me puse Jefa de Área. Por muchos años fui Jefe de área y me pudrí y dije no puedo ser jefe de Área. “La Jefe” me decían y hace un par de años dije “No señor, yo soy la jefa”, así que soy Jefa de Área.

A: ¿Hace cuánto estás en el cargo?

P: Desde el 2007, casi catorce años. Desde que... es el primer cargo cubierto del Profesorado y bueno, cuando me jubile vendrá alguien más, soy la única que estuvo y estoy.

A: Te quería preguntar por tu profesión, ¿Sos profesora o...?

P: Soy profe de Lenguas y Literaturas Inglesas, tengo una maestría en Literaturas Comparadas y un par de postítulos, uno en TICs y educación y otro en Derechos Humanos y Educación.

A: Genial. ¿Todos de la UNLP?

P: Sí y los postítulos son de Nación.

A: ¿Cuáles son las tareas de la Jefa de Área?

P: Es coordinación de la carrera de Inglés, acá viste que hay dos profesorados, uno de enseñanza primaria, maestras o maestros digamos, y otro de profesores de inglés. Por matrícula, la única de las dos carreras que tiene Jefa de área es esta, y yo coordino, digamos, entre los alumnos y los profesores, entre los profesores, las planificaciones, las inscripciones, las equivalencias, o sea, una coordinación de carrera, es más pedagógica ¿no? Es una postura más pedagógica pero bueno, hay algunas cosas administrativas.

A: Claro, lo administrativo, lo pedagógico, lo interrelacional y también el conocimiento curricular.

P: Exacto, hicimos cambio de diseño curricular hace cuatro años, o sea, el año este, 2021... no... el 2020 fue el último año del plan viejo. Ya estamos en plan nuevo completo, y eso jugó en movimientos de profesores.

A: Claro, porque cambió en el 2017 el diseño curricular del Profesorado de Inglés.

P: Exacto, con otras materias también, con otros Profesorados de secundario.

A: A nosotros nos pasaron los dos, el diseño viejo y el nuevo...

P: Claro, lo que pasa es que hubo un momento de limbo donde los chicos todavía seguían cursando, ponele un cuarto o un tercero, con plan viejo y estaban los que venían con el plan nuevo y ahora tenemos todo plan nuevo.

A: En mi caso, que arranqué con primer año, ellos ya estaban con el plan del 2017.

P: Si si

A: ¿Cómo es la población estudiantil que asiste al instituto a cursar el Prof. en Inglés? En términos de género, de edades, de las trayectorias educativas...

P: De edades son de los 18 al infinito. O sea, el grueso de los chicos es de veintipico, no hay tanto de 18 recién salido del secundario, a pesar de que hay, y no hay tanto cuarentón, cincuentón, pero hay. Digamos, el grueso es ahí, entre veinte y treinta, digamos. Una de las características es, como somos vespertinos, que muchos de los chicos ya tienen familia, o sea, no es que viven con papá y mamá, aunque muchos sí, sino que ellos son jefes y jefas de familia. Igual, significa que son muchos alumnos trabajadores. Hay alguna población que viene de otros lados, no es el grueso como en la Universidad, que vienen tanto de las provincias, por ahí vienen de lugares más cercanos de la ciudad de La Plata, pero de Provincia de Buenos Aires y algunos casos que tenemos de otros lados, pero en general, no vienen de muy lejos, pero sí muchos están viviendo solos y vienen a estudiar aquí.

A: ¿Algunos que ya estén dando clase?

P: Hay algunos que sí. También hay algunos frustrados de la facultad, tenemos mucha población, te digo sinceramente, que prueba un par de años en la Universidad y no les gustó o no les gustó el tipo de trato, más distante, o el nivel de exigencia, etc., y entonces vienen para acá y hay otra gente que bueno, que le fue mal en la parte de lengua, y hay gente que no nació para la Universidad. Yo lo he charlado muchas veces y es verdad, pero no lo quiero decir ni conocimiento ni cognoscitivo, sino que no le gusta eso de ser un número, de que nadie le conozca, necesitan algo un poco más... que tenga como otro dejo, y por eso se cambian.

A: ¿Cuántos ingresantes tiene la carrera por año? ¿Se incrementó este número en este segundo año de pandemia?

P: Sí, se incrementó, pero no se mantuvo. El desgranamiento fue mayor que en otros años porque para lo que nosotros hacemos una especie de cálculo estadístico a ojo, sin ningún valor, es que muchos deben haber pensado o que se sostenía la virtualidad, que iba a ser como un profesorado a distancia o, esperaban que era distinto y cuando empezaron las primeras clases se dieron cuenta que no podían. Se anotaron este año 130 pero no están los 130 y no estuvieron nunca, o sea, se anotaron, se inscribieron y habrá activos en primero... porque nosotros tenemos algo que se llama CUFBA, que es curso de formación básica que son los chicos que tienen más bajo nivel de inglés, pueden cursar las materias de inglés durante un año para levantar, mientras cursan las de español digamos, las pedagógicas o la materia Español, y después están los que están en primer año puro, llamémoslo. Entre los dos grupos habrá unos sesenta, que es más o menos la media de siempre. Se ha incrementado muchísimo con el tiempo, o sea, cuando yo recién empecé se anotaban cuarenta, cincuenta, setenta, ochenta, y hemos llegado a 130. Que se queden es otra cosa, pero en inscripción siempre estamos aumentando exponencialmente.

A: Me estabas comentando de este curso de ingreso, el CUFBA ¿Entonces hay un examen de ingreso?

P: Hay tres, cuatro, semanas de actividades de ingreso, taller de ingreso, donde se les da un pantallazo de qué se trata, no solamente de inglés sino de lo que se espera de un alumno de terciario y de cuál va a salir al perfil a la salida, ¿no? Luego hay un examen diagnóstico, no es un examen de ingreso, es un examen diagnóstico porque nosotros le aconsejamos a los estudiantes que se queden en el curso de formación básica si no llegan a cierto nivel porque irremediamente van a ir al fracaso en las materias de inglés. Entonces, yo te digo que nadie nos dice que no, si se quieren anotar bueno, pero la verdad es que no les conviene, porque si te estás sacando una nota baja en una cosa que estamos empezando... Las Lenguas son todas en inglés con bibliografía en inglés. Entonces, les tomamos ese diagnóstico para nosotros y para ellos, para que sepan a donde están parados. Igualmente, el CUFBA es primer año, es como un primer año distinto, ya están en primer año, una vez que pasaron ese taller de inglés, ya se está en primer año, pero se le ofrece todo un año de, son ocho horas semanales, o sea, bastante, más un montón de carga horaria virtual que nosotros hace muchos años que tenemos esto, no es por la pandemia. Digamos, el doble curso presencial-virtual lo tenemos hace, por lo menos, cinco o seis años que armamos la plataforma para que tengan más tareas, con autocorrección, videos, audios, para que, el que quiere estudiar, lo pueda hacer horas, infinitas horas. Y después, ya te digo, en los exámenes diagnósticos le decimos bueno, “quédense en el CUFBA” o “sigan al primer año puro”.

A: ¿Y cursan el CUFBA y otras materias?

P: Claro, menos las de inglés, las de inglés no.

A: Ah, y esas las deberían cursar una vez que terminen el curso...

P: Claro, se les hace un año más, es verdad, pero la verdad la experiencia nos dice que, si no lo hacen, se les hace diez años más.

A: Y también los profesores pueden manejar cierta diversidad de nivel, pero...

P: Es que no llegarían casi a comprenderle al profesor cuando está hablando de cosas muy elevadas a nivel inglés, entonces como que es muy difícil seguirlo. Y después tienen que leer un libro entero o dos o tres, entonces es difícil.

A: Quería saber si desde el instituto se trabajan estrategias de ingreso, permanencia y egreso, previo y ahora en la pandemia, creo que el curso básico es uno, ¿no?

P: Sí. Ahora estamos tratando, porque lo tuvimos durante muchos años, el sistema de ayudantes alumnos y ayudantes graduados no remunerados. Durante la pandemia no porque era muy difícil y ahora que estamos con la directora lo estamos volviendo a resucitar. Ya tenemos un par de chicos que están interesados, que tienen que ser de cuarto año para hacer una ayudantía y la idea es hacer una formación para un docente de superior, no solamente que den una materia, la disciplina, sino que tengan una formación así que le pusimos equipo grupos de estudio donde estudiar un poco la didáctica de nivel superior, o sea, ese es el proyecto para el año que viene. Experiencia y además apostar a una camada más joven de gente que venga a renovar el personal que estamos todas y todos en edades más para irnos que para quedarnos, son, o sea, si vos recorres las aulas, la gran mayoría son de 50 para arriba, cosa de que estamos más en la salida que en la entrada. Entonces, queremos que en la renovación tenga lo que tiene el instituto, que es un ambiente más amable, con un compromiso fuerte con la identidad de cada uno de los chicos, con ir a lo actitudinal, ver las problemáticas, en general los conocemos a todos o a casi todos...

A: Claro, se complica ahora pero sí...

P: Ahora sí, el otro día las veía a las chicas y les digo “¡hace cuánto que no las veía!” pero, en general, desde el ingreso hasta el egreso los conocemos, con un nombre y apellido y con algo atrás, o sea, no solamente por una lista. Entonces bueno, queremos que siga esa impronta porque es algo que siempre se nos ha destacado de los alumnos que han salido del instituto, como algo para tener en cuenta.

A: ¿Cómo fueron las condiciones de cursada y trabajo docente en este contexto de pandemia?

P: Algo positivo es que el profesorado de inglés venía trabajando con plataforma virtual hacía mucho, no el 100% de los profesores, pero nosotros tenemos una plataforma virtual que provee el INFoD hace muchos años y la fuimos poniendo en condiciones hace mucho. O sea, el profesor, el que es profesor de inglés y voy a hacer esta diferencia, el profesor de inglés, de la carrera de inglés, lo usaba, o lo usaba como reservorio de material o como subir un video o como foro de debate, etc. Nos costó un poco más con el profesor que no es de inglés, da la casualidad o no, qué sé yo, que los profesores de inglés estamos más acostumbrados a trabajar con los multimedios, entonces como que no nos costaba tanto. Habría alguna resistencia que más o menos la fueron paleando, el profesor no de inglés, de cualquier otra materia pero que forma parte del profesorado de inglés le costó un poco más y bueno, hubo idas, hubo vueltas, hubo, el año pasado, más incertidumbres donde se dejó trabajar en otro formato, como decir, un google classroom, un WhatsApp y este año el equipo de gestión dijimos que no, que la forma de trabajar era a través de la plataforma porque nos permite a nosotros también saber cómo se están moviendo las cosas. El año pasado fueron manotazos de ahogados, sinceramente, hasta que el barco se iba hundiendo nos fuimos poniendo así y bueno, este año se trabajó así, todos los profesores trabajaron en la plataforma de forma virtual. Después podían tener un grupo de WhatsApp, las llamadas por zoom no se pueden hacer por la plataforma y pedimos que, sí o sí este año, hicieran cada 15 días un sincrónico, no todas las semanas y no de vez en cuando, sino que cada 15 un sincrónico y que se pudieran combinar con los otros para que no fuera tan pesado, ¿no?

A: Sobre eso, a mí me llamó mucho la atención porque cuando me anoté para dar Didáctica acá y teníamos en un listado marcadas cuestiones generales que tenía cada materia donde podíamos practicar, decía “cada 15 días sincrónico intercalado con asincrónico”, como algo mucho más regular que en otros institutos donde entre clases se daban quince días.

P: Lo implementamos este año porque el año pasado sentimos que era medio así, divagado, y los mismos alumnos nos dijeron “necesitamos más clases sincrónicas” pero como programadas, entonces ellos también iban regulando porque, lo que nosotros nos encontramos con alumnos que, se fueron a vivir a otros lados o algunos volvieron a sus casas, otros decidieron ¿viste que en la pandemia pasó eso? gente que se va a vivir a otro lado, pasó con muchos alumnos, que se fueron a vivir a otros lados, pero seguían el profesorado virtual, entonces necesitaban esa como... Y además había profesores que abundaban en sincrónico y profesores que no lo hacían nunca, entonces hicimos una especie de...

A: Institucionalización de...

P: Exactamente. Cada quince días y, como decías vos, en el medio sí o sí otra clase, de otro estilo, subiendo material, subiendo un video, haciendo un foro de debate, haciendo un cuestionario, lo que fuera, pero las clases eran todas las semanas, la sincronía una vez cada quince. Algunos profes hicieron sincronía y después hacían la otra clase de un video de ellos exponiendo algo, presentando un PowerPoint que es casi una sincrónica sin los alumnos para levantar la mano, pero bueno, tenían un foro.

A: ¿Se hizo un seguimiento de estudiantes? ¿De qué manera? Además de la plataforma que suele mostrar si está activo o no.

P: Exactamente. Trabajamos con la plataforma, que como decís vos, activos o no activos, le pedimos a los profesores informes cuatrimestrales, utilizamos a la pobre bibliotecaria que no tenía biblioteca, o sea, empezó a armar una biblioteca virtual de a poco pero no tenía, o sea, todas las horas que ella tenía disponible a cargo no las tenía usadas entonces la usamos a ella. Ella llamó por teléfono a todos los alumnos que estaban inactivos y nos decía por qué, lo hicimos el año pasado y ahí rescatamos muchos chicos que no tenían, por ejemplo, computadoras. Entonces abrimos el profesorado y le dimos algunas computadoras que teníamos, que no tenemos muchas pero algunas netbooks que teníamos, se las dimos, este año se hizo lo mismo. Algunos alumnos decidieron abandonar por distintas causas, si no los contactaban por teléfono, que intentamos mejor por teléfono porque era más directo, sino por mail y bueno, después este año empezó el CIPEs¹¹ que es el, no recuerdo bien las siglas que significa pero es una persona de afuera del instituto que viene y que es de políticas educativas, y a él también le dimos el mismo trabajo asique ahora todavía está trabajando en eso, en las matrículas. Se desgranó bastante, sí, pero hay un grupo que venían más o menos bien que se sigue.

A: ¿Hay diferencias entre los ingresantes 2020 y 2021?

P: Y el primer año se desgranó mucho por lo que te decía al principio, porque se tiraron a anotarse muchísimo, 130 este año y bueno, algunos piensan que se va a enseñar inglés desde la letra A.

A: Claro, “me gustaría aprender inglés y dar clases”

P: ¡Hay muchos! Durante toda la carrera hemos escuchado, que vienen a aprender inglés y vos le tenés que decir “no, esto no es para aprender inglés, es para ser profesional, para ser docente, es otra cosa” pero muchos se quedan igual. El desgranamiento del año pasado, muchos sobrevivieron, igual algunos lo sobrevivieron con mucha angustia el año pasado, este

¹¹ Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles

año la angustia cedió un poco al hastío, cambiaría los adjetivos, ¿no? Este año hay cansancio, cansancio de pantalla. Igualmente, cuando abrimos la presencialidad no están viniendo los alumnos, eh, eso es para destacar.

A: ¿La vuelta a la presencialidad fue complicada?

P: La vuelta es todos los profesores y pocos alumnos. Algunas materias más que otras, sí, pocos alumnos, por no sé, razones diversas. Muchos han tomado trabajo en horarios que antes no lo hubieran hecho, situaciones equis, familiares, económicas, qué se yo.

A: ¿Cómo se organiza la estructura y la gestión del instituto? ¿Quiénes son las autoridades? Además de vos, como la Jefa del Área

P: Tenés la directora académica que es la directora de toda la unidad académica que es jardín, primaria, secundaria y terciario, ella es la directora de todo eso y, a su vez, directora del terciario. Claudia (Dabove), que ya estuviste con ella, es la vicedirectora de la unidad académica y Néstor (Peralta) es el secretario de la unidad académica. Yo no soy de la unidad académica sino del Profesorado de Inglés, eh la Jefa de Área, después tenemos una prosecretaria que es Sandra que está por ahí que es como, digamos, una rama de la secretaría y después viene bueno, preceptoras, bibliotecaria y profesores.

A: ¿Tienen reuniones frecuentes? o reuniones en general, de carácter optativo u obligatorio...

P: ¿Entre nosotros, el equipo de gestión? Y casi todos los días. Es un profesorado que se caracteriza porque estamos todos siempre. De hecho, los alumnos lo saben, son direcciones de puertas abiertas, nos golpean y vienen cuando quieren, yo tengo un horario porque tengo menos carga horaria, yo vengo lunes, martes y viernes, pero lunes, martes y viernes también está la vicedirectora. El viernes por ahí no está la directora, pero está el lunes y el martes, o sea, nos vemos siempre, siempre. O sea, si necesitamos hacer una reunión, nos juntamos acá, cerramos la puerta y ya está. No hay que convocar a reuniones, porque estamos, las preceptoras están, la prosecretaria está, o sea, es un grupo chico, de un profesorado chico, pero bueno, están las puertas abiertas también para todos y para los alumnos y los profesores. No necesitan pedir una entrevista, no necesitan pedir nada, salvo que estemos realmente ocupadas y les digamos “volvó el martes”, algo así, pero sino es instantáneo.

A: ¿Cómo se trabaja la perspectiva de género en el instituto? ¿Y la ESI?

P: Mirá, hemos trabajado de forma particular en semanas de la ESI, hemos tenido una movida bastante grande hace, uh, 2016 más o menos...

A: En el 2016 fue el primer Ni Una Menos, ¿por eso?

P: Si, pero no fue solamente por el Ni Una Menos sino porque había habido un incidente con un chico que... o sea, falleció un alumno nuestro y algo que nosotros no sabíamos, pero los alumnos lo trajeron, de que, cuando había sido más chico había sido fuertemente castigado por homosexual y consecuencias de eso fue, el fallecimiento. Nosotros no sabíamos la historia previa asique bueno, lo trajeron los alumnos y lo charlamos, hicimos como un debate grande en el salón de actos, se charló, se quedó en hacer una obra de teatro que quedó medio frustrada, una obra de teatro para chicos, porque después vienen los fin de año y vienen las materias y está difícil pero bueno, se hizo unos movimientos. Y a nivel perspectiva de género, va con ESI, cada uno lo trabaja desde la materia, qué se yo, yo doy literatura infantil, por ejemplo, y he trabajado todos los libros que hablan sobre la diversidad para que los futuros profesores lo hablen, o los, me acuerdo, el del pingüinito que tiene, son dos papás con nenas, lo charlamos, debatimos qué tipo de literatura le darías a los niños, desde esa perspectiva de género. Se trabaja desde las aulas, hemos hecho algunas cosas colectivas, en este momento en pandemia, la verdad, sinceramente no, pero cada uno lo trabaja, mucho. Igualmente, a nivel poblacional, no creo que hayamos tenido problemáticas con los alumnos salvo esta que, en realidad no era nuestra, era un arrastre de algo que había pasado. Pero hay una gran diversidad de géneros entre los alumnos y los profesores, sin ninguna problemática.

A: Quería saber si habían, si tuvieron en algún momento, o si hay o si se están pensando, proyectos educativos comunitarios en espacios barriales o escolares como en términos de extensión...

P: Yo sé que en primaria los están trabajando. En inglés hicimos una vez con un espacio que tenían comedor y lugar para estudiar por Los Hornos, que nos habían solicitado. Y lo que hacemos o hacíamos, vamos a ver si lo retomamos, son, hacemos jornadas bilingües, les llamamos, porque trabajamos con los dos profesorados, donde compartimos experiencias y algunos profesores dan algunas charlas de temáticas que no se dan en los programas, invitamos profesores, han venido de la universidad, han venido de otras universidades y han venido de otras provincias inclusive, cuando hemos podido traerlos. Hacemos dos días de jornadas, ya son bastante conocidas en la región estas jornadas bilingües, sobre todo para inglés que no hay mucho y bueno, ahí, como no somos una entidad sin fines de lucro y pertenecemos al Estado, lo que les “cobramos” es útiles escolares, y después con el Centro de Estudiantes, lo que se hizo siempre es la distribución pero primero bueno, se hizo como una caracterización de qué era cada cosa, para qué servía esto, para qué lo otro, hicimos cajas y lo fuimos a donar a distintas instituciones que iban necesitando artículos escolares.

A: ¿El Centro de Estudiantes está actualmente activo?

P: No, porque en la pandemia se terminaron las autoridades. Las chicas que estaban han dejado las carreras, por alguna cuestión, y no se ha podido, a ver, hacer toda una campaña más votación online, imposible. Así que esperamos al año que viene, en este momento está flojo.

4. Documentos institucionales ISFD 97: Informe de trayectorias

Instituto Superior de Formación Docente N°97

Profesorado de Inglés

Didáctica General

Docente: Florencia Fontana

Informe de trayectoria de estudiantes – 1° cuatrimestre 2021

a) Cantidad de alumnos inscriptos, cursantes, abandono y de alumnos que nunca se comunicaron. Señalar si Uds. fueron informados sobre problemas de conexión de estos últimos.

Al mes de mayo de 2021 se encontraban inscriptos 78 estudiantes, de los cuales 48 continúan cursando activamente, 14 abandonaron y 24 nunca se comunicaron, los cuales no manifestaron tener problemas de conexión.

Si bien entre los 14 que se cuentan como estudiantes que abandonaron hay situaciones diferentes, ninguno participó de las actividades durante el mes de junio y julio. Se les envió un mensaje el día 28 de julio, para conocer más su situación y ofreciendo utilizar las dos semanas de finales para ponerse al día con las actividades.

b) Indicar las herramientas informáticas que fueron utilizadas para el desarrollo de las clases.

Para el desarrollo de las clases se realizaron actividades asincrónicas por medio de la plataforma del instituto que incluían lectura de textos, visualización de videos, actividades en el foro y actividades en procesadores de texto. Las actividades sincrónicas se realizan por Google Meet y se envía la grabación a los estudiantes.

c) Señalar el desempeño académico de los alumnos en términos de: participación en clases sincrónicas, foros, entregas de trabajos, etc.

El desempeño académico de los estudiantes que se encuentran cursando activamente es muy positivo. En las clases sincrónicas hay un alto grado de participación, asisten con las lecturas realizadas, consultan dudas y se genera un espacio de debate tanto con la docente como con los compañeros. Lo mismo sucede en los foros y con la entrega de trabajos, solo

9 de los 48 estudiantes adeudan la entrega de algún trabajo. Se envió mensaje a estos estudiantes para que puedan ponerse al día.

d) Indicar la forma en que se realizaron las devoluciones.

Las devoluciones se realizaron de manera general, retomando las entregas propias y de sus compañeros, de manera oral en encuentros sincrónicos y también de manera escrita. Además, en la entrega del trabajo práctico 1, que realizamos en el mes de junio se envió devoluciones a cada grupo.

e) Señalar si se pudieron cubrir todos los contenidos prioritarios planificados para el 1er cuatrimestre.

Si.

f) Indicar las estrategias metodológicas utilizadas que hayan sido exitosas.

Solicitar a los estudiantes que concurran al encuentro con la lectura de los textos y utilizar este espacio para consultar dudas e intercambiar ideas, me resultó más exitoso que plantear un espacio de exposición de la docente.

Además, algo que los estudiantes solicitaron y agradecieron luego fue el envío de las clases grabadas y materiales teóricos como diapositivas y fichas de cátedra realizadas por la docente.

g) Señalar otras observaciones que crean pertinentes.

Hay dos estudiantes que desde el primer día manifestaron no tener acceso a la plataforma y solicitaron el envío de toda la información vía mail. Si bien suelen conectarse a los encuentros sincrónicos, que no puedan acceder a la plataforma es un problema ya que, por ejemplo, quedan afuera de los debates de los foros.

5. Programa 2021 de la profesora co-formadora

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 97



CARRERA: Profesorado de Inglés

MATERIA: Didáctica General

DOCENTE: Fontana, Florencia Aylén

CURSO: 1º, turno vespertino

CICLO LECTIVO: 2020

HORARIO: Jueves 19:10 a 21:10hs.

CARGA HORARIA: 64 horas reloj / 96 horas cátedra.

Fundamentación

Inserción curricular de la asignatura

Dentro de la estructura curricular del Profesorado de Inglés (plan autorizado por resolución n°1860/17), la asignatura Didáctica General, corresponde al 1º año de la carrera, en el cual el eje es “Sujetos y contextos de realización de las prácticas educativas”. La misma es parte del Campo de la Formación General, el cual, en el primer año se integra, además, por las materias Pedagogía y Problemáticas Socio Institucionales. Según el Diseño Curricular, “el Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto... (que se espera) posibilite a los docentes comenzar a construir una mirada profunda sobre las características específicas de la escuela primaria y secundaria, y el oficio de enseñar en ella” (2017: 23 y 24).

La materia cuenta con dos tramos, Didáctica I: La Didáctica y el Currículum y Didáctica II: Las propuestas de enseñanza en el marco curricular, y pretende centralizar el eje de trabajo en la enseñanza desde una perspectiva situada. Se profundizará el análisis y reflexión sobre los conceptos principales correspondientes al campo y el rol docente como profesional crítico

transformador. Se busca además acompañar la alfabetización académica de los/as estudiantes en este primer año de carrera, de manera transversal.

Marco teórico de la Propuesta

La palabra Didáctica es de origen griego y proviene de διδάξειν (didaskhein) que significa “enseñar”, luego derivado en la expresión el “arte de enseñar”. El nacimiento de esta como disciplina fue en el siglo XVII, más exactamente en 1632 cuando Juan Amos Comenio publicó “La Didáctica Magna” (Picco, 2017).

Se suele definir a la Didáctica como la “ciencia que estudia la enseñanza”. Feldman (1999) explicita que no es un campo unitario, sino que se constituye por diversos y dispersos grupos y que abarca teorías de diverso cuño, origen y grado de formalidad. Camillioni (2007) por su parte la define como “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores... que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza” (2007 : p. 21).

De esta manera, se entiende a la Didáctica como una disciplina normativa que se propone elaborar criterios que ayuden al docente en su trabajo cotidiano en el aula. Es como la define Davini (2008), una potente “caja de herramientas” que debe brindar criterios básicos de acción didáctica que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008: 57). Debe darle criterios de acción a los/as futuros/as docentes que le permitan desempeñarse en diferentes contextos y tener una mirada crítica de su accionar, debido a que no es una disciplina “neutra”.

Expectativas de logro

Que los/as alumnos/as sean capaces de:

- Analizar las prácticas de enseñanza como procesos complejos.
- Construir los conceptos principales sobre la Didáctica, la enseñanza, el currículum, la programación y la evaluación.
- Conocer los saberes que la Didáctica puede aportar a la mejora de las prácticas de enseñanza.

- Reflexionar críticamente sobre la práctica docente y las posibilidades de transformación áulica, institucional y social.

Propósitos de la docente

- Propiciar instancias de participación e intercambio para reflexionar sobre los contenidos abordados.
- Incentivar el trabajo grupal.
- Construir situaciones de enseñanza propicias para conocer los conceptos principales de la Didáctica y su campo de estudio.
- Brindar herramientas para el análisis de las prácticas de enseñanza.

CONTENIDOS

Los contenidos a desarrollar se organizarán en cuatro unidades a lo largo del ciclo lectivo, que se dividirán en dos tramos.

Tramo: Didáctica I: La didáctica y el currículum

Unidad I: Didáctica y Enseñanza

La enseñanza como práctica social. Definición genérica y elaborada del concepto de enseñanza. Enfoques de enseñanza. La enseñanza como actividad del docente. Los marcos de acción didáctica. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La Didáctica como campo de estudio.

Bibliografía obligatoria

- Araujo, S. (2006). Didáctica, investigación e intervención docente. En Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Universidad de Quilmes: Argentina. (Selección páginas 17 a 27).
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camillioni, A. (Comp.) El saber didáctico, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camillioni, A. (2007). "Justificación de la didáctica". En: Camillioni, A. (Comp.) El saber didáctico, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C (2008). La Didáctica. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2008). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Inglés. La Plata, Argentina.

- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2019). Diseño Curricular para la Educación Primaria. La Plata, Argentina.
- Feldman, D. (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora. En: Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Unidad II: El currículum

La problemática curricular. Conceptos curriculares: currículum explícito, oculto y nulo. El currículum como estructura normativa, como organizador institucional y como planificación. La dimensión política del currículum. Desarrollo histórico del concepto de currículum.

Bibliografía Obligatoria:

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE. (2019). Marco Curricular Referencial. La Plata, Argentina.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum. En: Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (aut.) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Picco, S.; Lachalde, M.L.; y Lupano, N. (2012). "Tipos de currículum: sistematización de algunos conceptos clave". Ficha de la cátedra Didáctica y currículum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Picco, S. (2015) Didáctica y Currículum: reflexiones en torno a la constitución de su normatividad. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, n°10, pp. 149-166.
- Zabalza, M. Á. (1991). Currículum, programa y programación. En: Zabalza, M. A. (aut.) Diseño y desarrollo curricular. Madrid, España: Narcea.

Tramo: Didáctica II: Las propuestas de enseñanza en el marco curricular

Unidad III: La planificación de la enseñanza y sus componentes

La planificación y las funciones que se le atribuyen con respecto a la enseñanza. La planificación y los márgenes de actuación profesional: lo prescriptivo y los estilos de enseñanza. El Diseño Curricular como prescripción de la práctica docente. Principios para la selección y organización del contenido. Conceptualización de los componentes de la programación de la enseñanza desde una perspectiva didáctica. Marco referencial.

Intenciones educativas: propósitos y objetivos. Contenidos. Estrategias metodológicas. Evaluación.

Bibliografía obligatoria

- Cols, E. (2004). Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra de "Didáctica I", Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- De Vita, G. y equipo técnico. (2009). La planificación desde un curriculum prescripto. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacado/planificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf
- Ficha de cátedra entregada por la docente.
- Programa 12(ntes). La planificación didáctica, Ruth Harf y Estela Cols. (material audiovisual)
- Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=CMscvQd01sE>
- Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=CWluLMGUclY>

Unidad IV: La evaluación

Evaluación: definición y funciones. Evaluación, enseñanza y aprendizaje en diferentes enfoques. Los momentos del proceso de evaluación. Tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Evaluación como proceso. Problemas, decisiones y criterios en la elaboración de una estrategia de evaluación. Interpretación de resultados.

Bibliografía obligatoria

- Camillioni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. En: Camillioni, A. y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M.C. (2008). Evaluación. En Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. PREAL. Ficha 1 a 5.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres". Revista Enfoques Educativos, 5 (1), 69-80. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Metodología de trabajo

Para el desarrollo de las unidades en las instancias recién consignadas, se prevén diferentes modalidades de trabajo teórico-práctico: exposiciones, talleres y debates. Todas estas modalidades requieren del compromiso de la docente con la tarea y de los/as estudiantes para con la participación y la lectura. Todas las instancias serán concebidas como espacios de reflexión y reconstrucción de conocimientos y de interpelación a la realidad profesional actual. Se tomará en cuenta las diferentes formas de acceder al conocimiento tales como: leer, mirar, escuchar, argumentar, indagar, preguntar, interpretar, hacer, etc. Para ello, se trabajará con textos, documentos, fotos, videos, análisis de entrevistas, realización de informes de lecturas, simulaciones de planificaciones. Consideramos fundamental la elaboración de producciones grupales que conformen comunidades de aprendizaje, que permitan sintetizar posiciones, dialogar entre diferentes miembros, justificar acuerdos y divergencias. Se privilegiará la presentación de conclusiones en forma oral y escrita, ya que se sostiene que los/as estudiantes de nivel superior deben desarrollar ambas competencias comunicativas. Se propondrán tanto actividades presenciales como domiciliarias. Las clases se organizarán con la lectura previa de los materiales bibliográficos sugeridos por la docente ya que se espera que esto colabore a enriquecer las discusiones, evacuar dudas, y proponer interrogantes que contribuyan a la construcción colectiva del saber, tratando de alejarse de proposiciones ancladas en el sentido común.

Sin embargo, se considera la posibilidad de la falta de lectura previa, por lo que en este caso se solicita a los/as estudiantes que acudan a los encuentros con la bibliografía, la cual será enviada por mail y puesta a disposición en la plataforma. En este caso se hará alusión a la bibliografía solicitando la participación de los/as estudiantes a partir de ejemplos propios o conocimientos previos.

* Atendiendo a las indicaciones de las autoridades y a las condiciones educativas que la pandemia COVID 19 impuso, la propuesta metodológica de la cursada será virtual, hasta tanto se indique lo contrario. Para atender esta condición, se propone el trabajo con clases semanales y con encuentros sincrónicos quincenales previamente acordados e informados a estudiantes que pretenden no tener más de 2 horas de duración y que se desarrollarán en el horario pautado de clase. Las actividades asincrónicas serán presentadas a los/as estudiantes mediante la plataforma brindada por el INFoD y los encuentros sincrónicos se realizarán por Google Meet y serán grabados para quienes no puedan asistir a los mismos, con previo acuerdo de los/as estudiantes.

Actividades

Mayo-Junio

Durante el primer mes de clase se desarrollarán actividades para presentarle la materia a los/as estudiantes, como así también algunas que le permitan a la docente conocer cuáles son las expectativas con que llegaron a la materia y la carrera y qué conocimientos previos tienen sobre la misma. Comenzaremos a trabajar con la unidad I, en torno a la enseñanza, su definición y sus enfoques, nos adentraremos en la Didáctica como campo, su relación con la enseñanza y las mejoras que puede aportarle a esta. Luego trabajaremos con la unidad II centrándonos en la problemática curricular y los diferentes tipos de currículum. Realizaremos dos trabajos, uno individual y otro grupal que puedan ir acercando a las estudiantes a la instancia de parcial.

Julio-Agosto

Continuaremos trabajando con la unidad II y realizando un repaso de lo trabajado previo al receso de invierno. Habiendo reflexionado sobre la Didáctica, la enseñanza, y el currículum, nos centraremos en la unidad III para acercarnos al Diseño Curricular y trabajar con la planificación, sus funciones, sus márgenes de actuación. Realizaremos la primera evaluación que será presencial y englobará los contenidos de la unidad I y II, y dos semanas

Septiembre-October

Presentaremos los componentes de la planificación, para finalizar con la unidad III y adentrarnos en la unidad IV a partir del componente evaluación. Trabajaremos en torno a la definición, funciones y tipos de evaluación. Realizaremos un repaso de las unidades III y IV para el segundo parcial que será domiciliario.

Noviembre

Realizaremos la entrega del segundo parcial, de carácter domiciliario y luego del mismo haremos un repaso general para quienes tengan que rendir examen recuperatorio o examen final.

Cronograma Tentativo

Mes de trabajo	Contenido	Trabajo Propuesto
Mayo - Junio	Unidad I: La enseñanza como práctica social. Definición genérica y elaborada del concepto de enseñanza. Enfoques de enseñanza. La enseñanza como actividad del docente.	- Escrito individual sobre expectativas de la materia y experiencias previas de formación - Trabajo individual y grupal sobre contenidos de la unidad I y II.

	<p>La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. Los marcos de acción didáctica. La Didáctica como campo de estudio.</p> <p>Unidad II: La problemática curricular. Desarrollo histórico del concepto de currículum.</p>	
Julio - Agosto	<p>Unidad II: Diferentes tipos de currículum. Unidad III: La planificación y las funciones que se le atribuyen con respecto a la enseñanza. La planificación y los márgenes de actuación profesional: lo prescriptivo y los estilos de enseñanza. El Diseño Curricular como prescripción de la práctica docente. Principios para la selección y organización del contenido.</p>	<p>- Primer parcial, individual y presencial. - Instancia recuperatoria del primer parcial</p>
Septiembre - Octubre	<p>Unidad III: Conceptualización de los componentes de la programación de la enseñanza desde una perspectiva didáctica. Marco referencial. Intenciones educativas: propósitos y objetivos. Contenidos. Estrategias metodológicas. Evaluación.</p> <p>Unidad IV: Evaluación: definición y funciones. Evaluación, enseñanza y aprendizaje en diferentes enfoques. Los momentos del proceso de evaluación. Tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Evaluación como proceso. Problemas, decisiones y criterios en la elaboración de una estrategia de evaluación. Interpretación de resultados.</p>	<p>- Trabajo de análisis de planificaciones.</p>

Noviembre - Segundo parcial, individual y domiciliario.		- Instancia recuperatoria del segundo parcial.
---	--	--

*Si bien se presenta un cronograma de trabajo anual, el mismo es tentativo y se irá construyendo a corto plazo estando sujeto a modificaciones en relación a los avances que los/as estudiantes logren realizar atendiendo a la virtualidad de las clases.

Recursos

- Computadora personal / Celular
- Bibliografía de la materia
- Trabajos prácticos grupales
- Trabajos prácticos individuales
- Planificaciones
- Evaluación
- Entrevistas
- Videos

Evaluación

Según María Cristina Davini (2008) la evaluación es un componente que está integrado íntimamente a la enseñanza, y no sólo es un momento puntual que sucede al final, sino que acompaña y apoya todo el proceso. La misma se entiende como una actividad sistemática y continua, integrada al proceso de enseñanza y de aprendizaje, cumpliendo con diversas funciones y brindando un abanico de informaciones. Se busca que sea permanente y formativa, por lo que se evaluarán procesos y no productos. Este espacio curricular utilizará el sistema de calificación decimal de 1 (uno) a 10 (diez) puntos. Se llevará a cabo una evaluación diagnóstica durante los primeros encuentros, para conocer a los/as estudiantes y sus expectativas sobre la materia. Durante el desarrollo de la materia se evaluará la participación en clase, las tareas desarrolladas por los/as estudiantes en clase, en trabajos prácticos específicos tanto individuales como grupales y en las instancias de evaluación parciales sobre cada eje.

Al finalizar la cursada, los/as alumnos/as también realizarán una evaluación del dictado de la asignatura, dando sus opiniones acerca del dictado en sí como de los contenidos trabajados, las debilidades y las fortalezas del programa.

- Se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación a los/as estudiantes:

- Participación activa en actividades propuestas, cumplimiento de acuerdos y plazos establecidos.
- Capacidad de análisis e interpretación conceptual y analítica de los contenidos de la materia.
- Construcción de un pensamiento crítico y una actitud problematizadora ante los contenidos de la materia.
- Lectura de los materiales bibliográficos.
- Resolución de trabajos prácticos individuales y grupales, y de evaluaciones parciales.
- Responsabilidad y compromiso en relación a la materia y al grupo.
- Interés y actitud colaborativa hacia las/os compañeras/os.
- Alcance de las expectativas de logro planteadas.

Acreditación

Teniendo en cuenta la modalidad de cursada presencial (Res. 4043/09 y su obligatoria comunicación 32/10), adoptará:

Acreditación sin examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Participación en un 60% de las clases y actividades propuestas semanalmente.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar las dos instancias de evaluación, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar el coloquio integrador con una calificación igual o mayor a 7 (siete).

En caso de no aprobar los trabajos prácticos, el /la estudiante tendrá una instancia de reelaboración y rescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el/la estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Acreditación con examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Participación en un 60% de las clases y actividades propuestas semanalmente.

- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar las dos instancias de evaluación, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar el examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).

En caso de no aprobar los trabajos prácticos, el /la estudiante tendrá una instancia de reelaboración y rescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el/la estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Acreditación con examen final libre

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Aprobar el examen final escrito, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar el examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).

Funciones de la cátedra

Desde la cátedra se proponen acciones que aporten al fortalecimiento de las actividades de formación, de investigación y de extensión del ISFDyT N° 97. De este modo, se tendrá en cuenta el Proyecto Educativo Institucional para pensar las propuestas de investigación y extensión a llevar a cabo durante el año conjuntamente entre la docente y los/as estudiantes.

Propuesta de Investigación

La propuesta consiste en desarrollar un proyecto de investigación en el que participen los/as estudiantes bajo la coordinación de la profesora responsable de la materia. Este proyecto se basará en el objetivo general de analizar planificaciones del nivel primario y secundario, y su relación con el Diseño Curricular de los niveles. Para esto se seleccionará una escuela primaria y secundaria de la ciudad de La Plata, para poder realizar un estudio de caso en profundidad. Para poder llevar a cabo el mismo se profundizará sobre las herramientas de investigación cualitativa y cuantitativa, como en diferentes categorías conceptuales pertinentes, que permitan analizar y reflexionar sobre el caso en profundidad. Se propondrá elaborar de forma conjunta un informe final.

Propuesta de Extensión

La propuesta consiste en desarrollar un proyecto de extensión en el que participen los/as estudiantes bajo la coordinación de la profesora responsable de la materia, con el fin de enfatizar los lazos entre el Instituto y la comunidad. Para esto se propone la planificación y desarrollo de talleres educativos y lúdicos de inglés para niños de 6 a 16 años, que se llevarán a cabo en un merendero o comedor presente en la zona de la institución. Buscamos combinar los diversos saberes y aprender unos/as de los/as otros/as en la labor conjunta, por lo que previo a los talleres realizaremos reuniones y visitas a fin de conocer el espacio y escuchar la opinión de los integrantes del mismo. Para poder llevar a cabo el proyecto se profundizará sobre diferentes categorías conceptuales pertinentes, principalmente en relación a la planificación de los mismos. Se propondrá elaborar la sistematización de la experiencia reflexionando y evaluando la misma.

Bibliografía Docente

- Araujo, Sonia. (2008) Didáctica, investigación e intervención docente. En Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Universidad de Quilmes: Argentina.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camillioni, A. (Comp.) El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camillioni, A. (1998) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. En: Camillioni, A. y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (2007) “Justificación de la didáctica” en Camilloni, A. (comp.) El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cols, E. (2004) Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra de “Didáctica I”, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Davini, M. C. (2008). “La Didáctica” y “Evaluación”. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De Vita, Graciela y equipo técnico. (2009). La planificación desde un curriculum prescripto. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacado/planificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2008). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Inglés. La Plata, Argentina.

- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2009). Resolución 4043/09. Régimen Académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2017). Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés. La Plata, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2019). Diseño Curricular para la Educación Primaria. La Plata, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE. (2019). Marco Curricular Referencial. La Plata, Argentina.
- Feldman, D. (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora. En: Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular, Argentina, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ficha de cátedra entregada por la docente.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum. En: Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (aut.) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Picco, S.; Lachalde, M.L.; y Lupano, N. (2012). "Tipos de currículum: sistematización de algunos conceptos clave". Ficha de la cátedra Didáctica y currículum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Picco, S. (2017) Las relaciones entre Didáctica y Currículum: aportes para la práctica. En: Orienti, N. y Picco, S. (Coord.) Didáctica y Currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza (pp. 11-29). La Plata, Argentina, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Programa 12(ntes). La planificación didáctica, Ruth Harf y Estela Cols. (material audiovisual)
- Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=CMscvQd01sE>
- Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=CWluLMGUclY>
- Ravela, P. (2006) Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. PREAL. Ficha 1 a 5.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres". Revista Enfoques Educativos, 5 (1), 69-80. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Zabalza, M. Á. (1991). Currículum, programa y programación. En: Zabalza, M. A. (aut.) Diseño y desarrollo curricular. Madrid, España: Narcea.

6. Trabajo integrador 2° cuatrimestre

Instituto Superior de Formación Docente N°97

Profesorado de Inglés

Didáctica General

Profesoras Florencia Fontana y Andrea Calvo

Año 2021

Trabajo integrador 2° cuatrimestre:

Construyendo la planificación de mi clase

Durante el segundo cuatrimestre trabajaremos en torno a la programación de la enseñanza y sus componentes. A lo largo del mismo, y de manera procesual, iremos construyendo una planificación de clase, sobre el contenido que cada uno/a elija del Diseño Curricular seleccionado. Pueden verlos en: http://abc.gob.ar/consejo_general/dise%C3%B1o_curricular

El desarrollo de cada uno de los componentes deberá ser acorde a lo presentado por los/as autores/as trabajados en las clases.

Antes de la entrega final del trabajo, se prevé una instancia de envío de avances.

UNA CLASE ES UN RECORTE, UNA UNIDAD DE ANÁLISIS, UNA SITUACIÓN EN LA QUE SE REÚNE UNA CANTIDAD DE VARIABLES QUE CONSTITUYEN UN TODO. PREGUNTAS, INQUIETUDES, DUDAS QUE NO SE PRODUCEN SINO A PARTIR DE UN MOMENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL.
--

PASOS A SEGUIR

PASO 1: Incluir los datos institucionales que sitúen la clase dentro del curso.

Deberán incorporar la institución de pertenencia del curso, el nombre del curso y los nombres de los/as docentes a cargo, la unidad a la que pertenece la clase.

PASO 2: Construir la fundamentación.

Con los aportes de la clase, la intención es que ustedes puedan construir un texto breve, no mayor a una carilla en donde realizar una síntesis de la propuesta de la clase. Como orientación para elaborar el texto tendrán las siguientes preguntas como guía: ¿Dónde se realiza esta clase? (institución de pertenencia y espacio) ¿A quiénes está destinada? ¿Cuál es su duración? ¿Cuál es el contenido que se va a trabajar? ¿Dónde se ubica dentro del programa del curso? ¿Por qué se decide enseñar este contenido? (Justifiquen sus decisiones didácticas y éticas).

PASO 3: Construir los propósitos y objetivos.

Compartir los propósitos y objetivos que tenemos en esta clase.

PASO 4: Explicitar cuál es el contenido de la clase.

Compartir el contenido que se enseñará en esta clase y su ubicación dentro del programa.

PASO 5: Explicitar las decisiones metodológicas

En este apartado debemos explicitar el desarrollo de la clase. Sus momentos y actividades a realizar en cada uno de ellos. Pueden construir una hoja de ruta.

PASO 6: Construir líneas de acción sobre la evaluación de aprendizajes

Con los aportes de la clase, la intención es que ustedes puedan construir un texto breve, no mayor a una carilla en donde comenten cuál va a ser la propuesta de evaluación de la clase. No deben diseñar el instrumento de evaluación, sino explicitar de modo general cómo lo harán y qué evaluarán. Recuerden que la misma es un proceso y que no se evalúa solo a estudiantes.

Fechas de entrega: jueves 23 de septiembre de 2021 y jueves 4 de noviembre de 2021.

Modalidad de resolución: individual.

Entrega: por los espacios de entrega que se habilitarán en la plataforma.