Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de la carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación

"Transversalidad didáctica"

Alumno: Valle Diana Soledad

Cede: Centro

Febrero 2021

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como finalidad poder encontrar el punto de encuentro y la interdisciplinariedad de la DG y las DE. Una relación compleja desde su historicidad, pero que desde su esencia desarrollan las mismas estrategias y pretenden desarrollar en el futuro profesional las mismas capacidades frente a una práctica situada.

La presente investigación es de carácter descriptivo y cualitativo se realizó en un Instituto terciario de la Ciudad de Zárate, en donde no solo se tomaron entrevistas de exalumnas, alumnas y docentes; sino que también se analizaron planificaciones con enfoques en esta transversalidad para analizar el abordaje de estrategias comunes a las DE y que se pueden estructurar desde la DG.

Desde la investigación en los antecedentes podemos analizar los trabajos preliminares y siempre llegar a la conclusión de que en un punto las didácticas coinciden y deben trabajar mancomunadamente en la formación de los docentes.

Por otro lado, podemos ver en el desarrollo del marco teórico la fundamentación de la implicancia que tienen transversalmente el desarrollo de herramientas, habilidades, capacidades y estrategias que permitan la construcción de un pensamiento flexible.

El desarrollo de estas estrategias (situaciones problemáticas – imágenes - juego) y el trabajo en equipo por parte de las didácticas brinda al estudiante un eje vertebrador en los contenidos, un mismo discurso en la construcción de las herramientas y un desarrollo de capacidades propias de la práctica situada actual.

En la investigación podemos observar como las didácticas específicas (Matemática – Cs) establecen un punto de encuentro en las estrategias y la importancia del trabajo transversal entre las especificidades. Se puede dilucidar en los aportes de la investigación que debe haber un cambio radical en los Institutos Terciarios, para poder trabajar la práctica situada desde una mirada global.

La investigación prueba que existen estrategias como punto entre la DG y las DE que permiten generar en el futuro profesional una práctica reflexiva con anclajes en un conocimiento generador y útil en la formación.

Palabras claves: didáctica general – didácticas específicas – encuentro - transversalidad – conocimiento flexible – estrategias – habilidades -

ÍNDICE

1 - INTRODUCCIÓN 4
2 - ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN 6
3 - FORMACIÓN DOCENTE – ACCIONAR DEL PEDAGOGO 13
3.1 – DIDÁCTICA GENERAL 14
3.2 – DIDÁCTICA ESPECÍFICA 16
3.3 – PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE DG - DE 17
4 - PRÁCTICA SITUADA – PRÁCTICA REFLEXIVA 19
4.1- CONOCIMIENTO REFLEXIVO 21
4.2- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS TRANSVERSALES 23
4.2.1 -PREGUNTAS PARA PENSAR – RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 24
4.2.2 - IMÁGENES COMO ESTRATEGIA 25
4.2.3 - JUEGOS COMO ESTRATEGIA 27
5 - ENCUADRE METODOLÓGICO 28
5.1 - PROBLEMA: 28
5.2 - HIPÓTESIS: 28
5.3 - PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: 28
5.4 - OBEJETIVOS GENERALES: 29
5.5 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 29
5.6 - TIPO DE ESTUDIO 29
5.7 - DISEÑO 29
5.8 - POBLACIÓN Y MUESTRA. 29
5.9 - METODO 30
5.10 - INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 30
6 - ANÁLISIS DE DATOS 30
6 - CONCLUSIÓN 43
7 - BIBLIOGRAFÍA 46
8 - ANEXO 48

1 - INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo es la relación existente o el punto de encuentro entre las didácticas específicas y la didáctica general. Específicamente, el aporte y la retroalimentación y la planificación de estrategias comunes entre ambas en la formación del "futuro profesional".

Tanto las didácticas específicas (DE) como la didáctica general (DG), su relación y sus quiebres en el desarrollo de las prácticas son temas abordados por diferentes autores.

La interpretación del papel de las DE en la estructura del currículum es hoy poco clara, dadas las diversas visiones interpretativas existentes; es decir, cada solución que se propone como válida depende de un punto de vista pedagógico que se adopta.

Individualmente, las didácticas específicas han generado un conjunto de conceptos y de principios de intervención, que constituyen un patrimonio común: ideas como las de transposición didáctica, análisis didáctico del contenido, utilización didáctica de las concepciones de los alumnos, presentación de los contenidos en forma de tramas, formulación de dichos contenidos en distintos niveles o aprendizaje del alumno por investigación.

La didáctica general, desde su conformación como disciplina, se ocupa de la acción-intervención pedagógica, su misión es describir, explicar y enunciar normas o prescripciones para resolver problemas en las prácticas educativas.

Las DE y DG coinciden en reclamar la necesidad de un profesional reflexivo con un desempeño flexible y un conocimiento generador, capaz de convertir su disciplina en objeto real del aprendizaje; y en subrayar las relaciones de cada materia con otros tipos de conocimientos propios en el ámbito escolar, como el pedagógico, el curricular, los alumnos y su entorno.

Para esto, entonces, deberían trabajar en una misma línea de pensamiento e intervención y que en cada institución los docentes conformen un equipo de trabajo, para entretejer el entramado simbólico que debe envolver a las prácticas.

La DG debe asistir a las DE y viceversa; generando un vínculo común que permita generar "una buena enseñanza" y desarrollar en los futuros profesionales estrategias y dinámicas que les permitan reconstruir el aula y sus prácticas cotidianamente

adaptándose al contexto sociocultural, en el cual tenga que reconstruir permanentemente la situación de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, este trabajo toma como interrogantes iniciales: **¿Existen estrategias comunes que se puedan desarrollar transversalmente, aportando al futuro profesional herramientas y estrategias comunes a DG y las DE? ¿Cuáles? ¿Cómo implementarlas? ¿Cómo se puede desarrollar este trabajo de retroalimentación de las DG y DE?**

Planteada esta situación, se analizará un centro educativo de la ciudad de Zárate, ubicado en zona céntrica pero con una población de clase media o media-baja. Los estudiantes viven, en su mayoría, en barrios periféricos con una situación económica vulnerable que quieren cambiar su proyecto de vida. También en muchos casos, provienen de una ciudad aledaña llamada Lima.

La edad promedio de los futuros profesionales es de 30 años aproximadamente que terminaron el secundario de noche o hace muchos años. Es muy importante tener en cuenta la población para revalorizar la incidencia que tienen las didácticas específicas en función de su currículum en acción "currículum oculto".

Según la perspectiva de investigación que se adopte, cada vez más se acepta la necesidad de tener en cuenta otros referentes, entre ellos: los problemas sociales y ambientales, la funcionalidad del conocimiento para la vida cotidiana de los alumnos, las características de los propios aprendices (motivaciones, intereses, concepciones sobre el mundo, etc.), los rasgos del contexto social en el que se produce el aprendizaje o el significado general que le vayamos a dar a la intervención educativa.

El diseño metodológico de este trabajo es descriptivo y cualitativo. No se trabaja con una muestra representativa sino con una selección de casos de la población mencionada. Se desarrollarán entrevistas a directivos, docentes y estudiantes que transitan y transitaron (ya egresados) por la institución educativa. Además, se realizarán trabajo de evaluación de la propuesta en función de las herramientas y estrategias analizas y desarrolladas.

2 - ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La relación existente entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General ha sido abordada por numerosos investigadores, especialistas del campo de la Educación y de diversas disciplinas que integran el campo de formación del futuro profesional. El abordaje de dicha relación se desarrolló desde distintos enfoques, dependiendo de los autores: histórico, socio - cultural y pedagógico.

Una investigación relevante sobre la temática en cuestión es "Didáctica General versus didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta" de Maria Rosa Rosselló. La misma se basa en el abordaje histórico desde las DE y la DG y su interrelación; también aborda los cambios que se fueron produciendo en pos de la conformación de las prácticas. Entre sus principales resultados encontramos los cambios históricos que se han producido en la didáctica general y las específicas.

La DG desde su surgimiento con la Didáctica Magna, tiene en su incorporación las DE, según las características del conocimiento que iba adquiriendo el aprendiz; en efecto esto no se establecía en el siglo XV sino que fue evolucionando su relación y su agenda.

En la década de los ochenta surge un gran auge de la DG produciendo cambios sustanciales en función de su concepción antigua. Estos cambios son producidos por diferentes hechos:

*desde el conocimiento científico, cambian las estrategias de aprendizaje y los modos de construir el conocimiento;

*desde el contexto social, nuevas maneras de entender la realidad, de aprender y de enseñar, y sobre todo nuevas demandas de las instituciones;

*desde el contexto profesional, cambios en los roles en la función del trabajo y en su contexto de trabajo.

Con estos cambios en el paradigma de la didáctica general, las nuevas incidencias de la psicología cognitiva y el desarrollo de las prácticas situadas; surge el auge de las DE en los cuales cabe destacar:

*la importancia de los contenidos en el proceso de aprendizaje;

*la necesidad de desterrar definitivamente la creencia de que la enseñanza es una actividad simple para la que bastan los conocimientos científicos y solo algo de práctica;

*la concepción de la didáctica específica a la psicología.

Con la influencia de los nuevos paradigmas se produjeron cambios que influyeron en un nuevo desarrollo de las prácticas: la diversificación de la población escolar; la forma de producir, almacenar y transmitir el conocimiento; las estructuras familiares; el desarrollo de los saberes y las finalidades de la educación.

Estos nuevos paradigmas, a mi entender, todavía no han gestado un profundo cambio en el desarrollo de las prácticas situadas, es más los futuros profesionales en su formación de base no desarrollan estrategias y habilidades que les permitan luego llegan a producir un contenido generador. Es necesario en el profesorado, gestar una relación conjunta entre las DG y las DE que permitan en el educando (futuro educador) desarrollar herramientas para la construcción, no solo del conocimiento sino de todas estas esas estrategias, dinámicas y habilidades que luego le permitirán construir en un sujeto (educando). También es muy importante reevaluar la interrelación entre las diferentes DE para desarrollar herramientas comunes que permitan poner en juego no solo el conocimiento del área sino cualquiera que fuere adquirido.

Entiendo así, que la formación inicial del profesorado sigue sin superar el debate entre la teoría y la práctica; así como también la organización de los contenidos y la articulación de las disciplinas. Se debería no solo revisar las dinámicas de la enseñanza sino también los mecanismos de evaluación, haciendo foco en la retroalimentación y en la evaluación formativa, conceptos de gran desarrollo didáctico, pero no puesto en la practica y en la formación de formadores.

Las confrontaciones existentes entre la DG y las DE surgen de un conjunto de circunstancias: la fragmentación de las diferentes áreas; la aparición dentro del currículum de objetivos propios de la DG; y la amplitud y diversidad de las temáticas abordadas.

Para mi entender las DE y la DG coinciden en reclamar la necesidad de un profesional reflexivo, capaz de convertir su disciplina en objeto real de aprendizaje y desarrollar relaciones con los diferentes conocimientos propios del ámbito escolar; pero no trabajan en unidad y concordancia con ese proceso, sino que cada una evalúa su especificidad.

También debemos tener en cuenta el trabajo de Arenas Fernandez Alberto (1990) en el cual estructura el papel de las Didácticas Especificas en la estructura del curriculum la cuál es hoy poco clara, dadas las diversas visiones interpretativas existentes; es decir, cada solución que se propone como valida depende de un punto de vista pedagógico que se adopta, y como repercute en lo teórico y en lo práctico.

La responsabilidad de la enseñanza pivota en torno al docente que es quien tiene competencia para ejercer la función indicativa en una o varias materias del currículum. A la hora de planificar los contenidos de las materias concretas y en el momento del proceso de enseñanza, puede adoptar distintas modalidades de acción: se decanta por dar prioridad a las características del aprendizaje; o bien concede más importancia al mundo de las experiencias e intereses de los alumnos; puede también priorizar la sistematización de los contenidos de acuerdo con el haber de las ciencias o tecnologías de las que forman parte.

La formación inicial docente, se basa en el dominio teórico-practico. A todo este entramado de contenidos didáctico con la esperanza de que la transferencia.

Con el aporte (revolucionario para la época – hace 30 años) vemos la importancia de una unidad entre estas didácticas en la visión de formar un futuro profesional en el cual se desarrolle la teoría y la práctica; es decir una formación integral. La realidad muestra que un "problema" planteado hace 30 años todavía no encuentra el camino correcto; debido a la formación de los futuros formadores que no rompe la estructura formal y encausa ese camino de la construcción del pensamiento reflexivo, brindando así un bagaje de herramientas que sirva para construir y formar luego a los estudiantes dentro de un pensamiento crítico – reflexivo.

No podemos dejar de lado el trabajo de Bolivar Antonio (2005) quien en la revista de currículum y formación del profesorado profundiza en la concepción de las didácticas específicas. La contraposición existente entre las DG y las DE es desde su concepción, ya que como la DG es un conjunto de principios genéricos aplicables a cualquier disciplina, las DE no deberían tener razón de ser; aunque desde su contraposición las DE preceden una reflexión en la representación flexible del conocimiento.

El conocimiento como contenido curricular incluye cuatro dimensiones: conocimiento del contenido de la materia (hechos, conceptos centrales o principios organizativo); conocimiento sustantivo (marcos explicativos de la disciplina); conocimiento sintáctico y creencias sobre la materia. El conocimiento como contenido no es suficiente, sino que es necesario el conocimiento del docente en torno al contenido didáctico. La capacidad de enseñar está compuesta por dos partes el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico, que son todos esos modos de transformar los contenidos en potencialidades didácticas.

Acentuando así, el desarrollo que venimos analizando en función de la formación de futuros profesionales, la cual debe centrarse más en el conocimiento didáctico del contenido; es decir los estudiantes del profesorado aprenden el contenido y después sociología, psicología y otros rasgos de la enseñanza dejando a un constado la didáctica; siendo esta esencial para la transmisión del contenido, es decir elaborar en el futuro profesional aquellas estrategias, dinámicas y herramientas que le permitan construir el conocimiento en los alumnos; no olvidemos que estamos formando formadores.

En la última década se han publicado numerosos estudios relativos al tema en cuestión. Entre ellos podemos citar los trabajos de Anijovich Rebeca 2013 y Meirieu Philippe 2005. En dichas investigaciones se destaca que existe evidencia que se deben reformular las estrategias y dinámicas con las cuales se desarrolla el conocimiento para obtener un aprendizaje y con este una comprensión.

Uno de los trabajos de referencia a este estudio es la "Problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior actual" de Rebeca Anijovich Y Graciela Cappelletti quienes abordan la cuestión desde un punto de vista pedagógico, desde la práctica situada y desde la interrelación con el contexto y la comprensión del conocimiento. Las autoras hacen foco en la preparación de las prácticas en la formación profesional.

Entre sus principales aportes nos acentuamos en el entorno de la autenticidad de la practica educativa en relación con la relevancia cultural de las actividades que participa el estudiante y por otro lado el concepto de desempeño que se determina con las actividades que exigen a los estudiantes la utilización de ideas previa de maneras nuevas o en situaciones diferentes de modo de desafiar esos conocimientos y construir nociones disciplinares.

Cuando hablamos de practicas debemos tener en cuenta que el futuro profesional debe utilizar estrategias y herramientas que le permitan generar en los alumnos el conflicto cognitivo para alcanzar la comprensión. Sabiendo que esta determinará un conocimiento generador y "útil" transversalmente sin importar la materia, sino su aplicación y utilización. Entendiendo por comprensión un desempeño flexible el cuál pueda reaccionar y operar en diversas situaciones. La idea de desempeño comprende el uso que hacen los estudiantes de sus conocimientos.

La investigación desarrollada por Anijovich y Cappelletti determina que la enseñanza no garantiza el aprendizaje y retomando el concepto de Stenhouse que la enseñanza son

las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad y que no es solo la promoción o a la instrucción, sino que la enseñanza está relacionada con las estrategias que implican una puesta en práctica.

El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular. Esto un futuro profesional lo debe tener en cuenta ya que el contexto retroalimenta la institución y por lo cual también influye en las situaciones a desarrollar dentro del aula.

El desafío de las didácticas tanto la general como las específicas en interrelación deben desarrollar en el futuro profesional estrategias y herramientas trasversales que puedan generar no solo la motivación, sino también una comprensión es decir un conflicto cognitivo que luego desarrolle un conocimiento generador, es decir útil y flexible.

Puedo afirmar así que la DG y las DE deben generar una reflexión en la acción, desarrollando desafíos cognitivos y conocimientos amplios mediante el desarrollo de competencias y estrategias como: analizar; hipotetizar; sacar conclusiones; identificar, desarrollar y resolver situaciones problemáticas; juegos que le permitan reflexionar y realizar una interacción en los contenidos.

Es por lo que la teoría de la práctica situada como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Desde esta posición reestructurar las prácticas profesionales y junto con ello los dispositivos de enseñanza para la transmisión de intencionalidades, habilidades y competencias que permitan desarrollar una experiencia profesional.

La misma cuestión, pero desde un enfoque diferente es desarrollada por el trabajo de Philippe Meirieu, dicho estudio se detiene en la investigación de cuatro grandes campos que determinan la reconstrucción del docente como profesional. Entre estos encontramos: investigación acción, el triángulo formativo y la resolución de problemas.

La pedagogía diferenciada se enfoca en las preocupaciones del sistema escolar, pondera al sujeto del aprendizaje inmerso en un contexto y en un sistema político. Todos los formadores saben y está demostrado que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, es decir cuando hablamos de una estudiante, sabemos que es una persona con una carga emocional, con un contexto y con una inserción social – cultural y económica que lo condice en la aprehensión de los contenidos y en su reflexión. Es por eso que quedan desplazadas las corrientes que conducen el contenido.

La formación de los docentes debe estar articulada con dos principios fundamentales: la reflexión metacognitiva y la reflexión sobre la historia de los saberes. Se considera que

un profesor adquiere un conocimiento pertinente y una batería de recursos que le permiten llegar a la transformación de un sujeto.

El profesor debe tener la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, es decir de realizar una metacognición para poder realizar una crítica constructiva que desarrolle un cambio en pos del estudiante. Para esto el docente debe ser un investigador de su actividad y así evaluar las condiciones de apropiación y observar las formas de apropiación del saber por parte de los alumnos. Para esto la única manera de que se desarrolle la formación de los docentes es llevar al futuro profesional al campo de la investigación acción y así desarrollar su capacidad de invención didáctica; para ello es necesario entregarle instrumentos a través de los cuales interrogar los saberes de la disciplina. La investigación – acción permite una comprensión del mundo en términos de cambios, conflictos e innovaciones.

La formación de un profesor debe dirigirse no solo a la comprensión y dominio de aprendizajes sino también activar una capacidad de análisis crítico. Se deben tener en cuenta varios dispositivos en la formación del futuro profesional:

*el triángulo formativo que no solo pone al docente como observador, sino que también como receptor y elaborador de situaciones;

*resolución de problemas profesionales que nos sirven para pensar aquellas prácticas que se escapan del análisis, es decir decodificar experiencias y realizar con ellas una metacognición que permita reflexionar y tomar decisiones al respecto.

De la revisión de los estudios e investigaciones anteriores se pueden extraer las siguientes conclusiones las DE y la DG si bien tienen una estructura muy similar, en función de sus desarrollos en la formación de los futuros docentes; se deben repensar situaciones de enseñanza, herramientas, dinámicas y el desarrollo de capacidades transversales que permitan generar en el educando un desarrollo del conocimiento flexible y una comprensión de este.

Para analizar una futura práctica se debe tener en cuenta el contexto en el cual está inmerso la institución y analizar una metacognición de las practicas para poder evaluar la misma y reconstruir en función del sujeto del aprendizaje. Sabemos que el docente es observador e investigador de las situaciones; es por lo que se deben reformular las practicas y los mecanismos de evaluación.

Cuando hablamos de una práctica situada relacionamos el contexto, la comprensión, la utilidad, el educando y la situación de enseñanza. Esto esta guiado por el docente, una retroalimentación constante del aula y el concepto de evaluación formativa; la cual desarrolla esa capacidad de valoración de la construcción del aprendizaje que debe tener el docente.

Cuando hablamos de la formación de docentes debemos recordar que ellos son formadores por lo que no solo deben desarrollar los conocimientos, sino también, ese bagaje de herramientas que le permitan luego transmitir, construir, inventar y valorar en un aula de clase.

La DG y las DE deben actuar en concordancia; es decir, la estructura de herramientas brindadas por la DG debe abordarse transversalmente en las DE con los contenidos particulares; y viceversa ya que también debe existir una retroalimentación de la DG de las dinámicas válidas para el desarrollo de las capacidades y habilidades.

Existen estrategias de construcción transversales como la resolución de problema; el análisis de imágenes, videos o audios; el hipotetizar y validar de concepciones fundadas; las reflexiones y las dinámicas que ponen en juego el trabajo en grupos, el escuchar, atender, interpretar, decidir y construir en la necesidad.

Los formadores de futuros docentes deben construir pensando en el aula, en el contexto y en el desarrollo de la práctica situada. Para eso el equipo docente debe conformar una interdisciplinariedad que permita el desarrollo de un pensamiento flexible y un bagaje de herramientas que le permitan adaptar el aula con la diversidad actual.

El eje vertebrador del campo son la DG y las DE las cuales deben actuar en concordancia; debe existir una retroalimentación entre ambas generando dinámicas y discursos unidireccionales. Las estrategias de construcción son transversales como la resolución de problema; el análisis de imágenes, videos o audios; el hipotetizar y validar de concepciones fundadas; las reflexiones y las dinámicas que ponen en juego; por lo que es necesario el trabajo en conjunto de las didácticas para el desarrollo de las competencias en el futuro formador.

3 - FORMACIÓN DOCENTE – ACCIONAR DEL PEDAGOGO

El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo.

El maestro/a como pedagogo

Se trata de incorporar como horizonte formativo las nuevas, formas de experiencia y los nuevos, lenguajes, no siempre estrictamente "pedagógicos", en la formación de la subjetividad del maestro/a, resignificando el carácter artístico de la educación; incorporando como horizontes formativos la sensibilidad, la creatividad y la comprensión "estética" de su práctica y del proceso educativo, junto con las condiciones necesarias para recuperar la alegría en el ejercicio del trabajo educativo.

Philipe Meirieu propone un modelo pedagógico de aprendizaje, permitiéndole comprender a un sujeto todo el problema de la conciencia de si. Antes de analizar este modelo que desarrolla la Educabilidad y vincula a este con la situación de enseñanza, vamos a tratar de comprender el concepto de pedagogía el cuál se basa en dos principios: libertad y educabilidad. El momento pedagógico busca comprender el entramado que existe entre el rol social de la escuela y el vínculo con el contexto.

> "La educabilidad: es hacer que todos los alumnos tengan buenos resultados en las disciplinas, buscar y poner en práctica las estrategias requeridas para que todos puedan efectuar los aprendizajes propuestos, no es jamás asignarle la responsabilidad del fracaso al alumno hasta tanto no se hayan agotado todos los medios posibles del logro escolar". Phillipe Meirieu. Revista Educare "La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad" pág.220

La enseñanza reflexiva, práctica situada, tiene en cuenta el recurso y la estrategia que permite al profesor generar en el alumno la capacidad de reflexión y de un aprendizaje logrado. En todo proceso educativo se deben tener en cuenta varias condiciones: primero la construcción del pedagogo para que el alumno pueda acceder al conocimiento; segundo que dicho proceso tiene una parte teórica y otra práctica. El acto de aprender es una experiencia individual acompañado del accionar decisiva del pedagogo.

El eje central de la situación es la relación entre el estudiante, el conocimiento y la aprehensión de este último (aprendizaje). Recordemos que conocimiento tiene lugar entre la asimilación, acomodación y equilibración; así como lo establece la pedagogía de Vygotsky en la relación entre la zona de desarrollo próximo y la potencial.

Los fundamentos en que se asienta en el Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes. Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquel. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural.

3.1 – DIDÁCTICA GENERAL

La didáctica tiene una conformación anterior a la especificidad, podemos enfocarnos en dos grandes movimientos – paradigmas que cambiaron las visiones y puntos de incumbencia de la estructura didáctica.

Según María Cristina Davini podemos hacer foco en un primer movimiento relacionado con el tecnicismo que sería:

- La tradición clásica que estaba formada desde los orígenes del pensamiento filosófico el cual buscaba el conocimiento a través del diálogo, del lenguaje y la expresión. Todo esto se puede observar en la Didáctica Magna de Comenio.
- En un segundo movimiento paradigmático forjado por la Escuela Nueva encontramos una renovación de la escuela activa; su centro era el alumno. Este cambio ponía en evidencia la triada de enseñanza aprendizaje ubicando al docente en un guía, un orientador del proceso reflexivo basado en la innovación y las experiencias.
- Este desarrollo se terminó de conformar con la influencia de la psicología cognitiva, el cual centra la práctica en el papel del estudiante, en el aprendizaje por investigación y en la práctica reflexiva. Además del papel del docente como constructor de la experiencia áulica; teniendo en cuenta el contexto socio – cultural de la institución y por lo cual del estudiante.

La Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada. Reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados. El estudio del vínculo entre sujetos y objetos de conocimiento que se construyen en el propio proceso relacional, configurado sociocultural e históricamente y orientado por los fines de la enseñanza. En esta materia se pretende fundamentar una construcción curricular colectiva, que permita identificar y orientar la particularidad de las prácticas de la enseñanza.

La didáctica general esta basada en las teorías de aprendizaje, del pensamiento y de las teorías de cognición, basado en teorías pedagógicas y filosóficas. María Cristina Davini, enumera algunas características estableciendo que su estructura: análisis y formulación de criterios y metodologías en las distintas orientaciones de la enseñanza y aprendizaje que busca alcanzar. Se basa en concepciones pedagógicas y desarrolla experiencias de la práctica.

La Didáctica siempre a tenido la preocupación central sobre los distintos niveles de desarrollo del currículo, criterios de organización de planes y programas, las diferentes formas de organizar la escuela y las metodologías de las prácticas docentes.

Dentro de lo que son las concepciones del currículo se han ido gestando políticas burocráticas que enmarcan las prácticas del aula; y con esto han desdibujado las concepciones de la didáctica. Esto ocurre porque ya que desde su punto de vista el currículo cobra forma dentro del aula.

Las complejas construcciones teóricas especializadas como el creciente papel de las burocracias han producido un progresivo distanciamiento entre las propuestas curriculares y la realidad del desarrollo del currículo en las escuelas.

La Didáctica busca sistematizar conocimientos y opciones de acción destinados a apoyar las tareas de los profesores y ayudarlos a tomar decisiones.

3.2 – DIDÁCTICA ESPECÍFICA

La especificidad particular en función de la sistematización, el marco normativo, la enseñanza formal y no formal, el nivel de escolaridad, el contexto y las características particulares de los estudiantes enmarcados en sus capacidades y habilidades. En las didácticas específicas se trabaja desde la situación de la enseñanza de una clase, de un contenido particular.

En las DE se establecen recortes de la realidad de la enseñanza focalizando en dos factores: los contenidos que se enseñan y las características evolutivas del niño que aprende. Focalizan en desarrollos específicos disciplinarios y la interacción entre el contenido y los sujetos que aprenden.

Las didácticas específicas presentan una serie de rasgos comunes entre los que podemos considerar:

- Son disciplinas con un doble carácter básico-aplicado, que combinan y complementan la elaboración teórica con la práctica.

- A la hora de delimitar su campo teórico, las didácticas incorporan dos referentes: por una parte, al contenido propio de cada didáctica y, por otra, las aportaciones de las

disciplinas psicopedagógicas y de fundamentación de carácter general (didáctica general). De ahí, su marcado carácter interdisciplinar.

- En el propio ámbito de las didácticas específicas se ha ido generando un conjunto de conceptos y de principios de intervención, que constituyen un acervo común: ideas como las de transposición didáctica, análisis didáctico del contenido, utilización didáctica de las concepciones de los alumnos, presentación de los contenidos en forma de tramas, formulación de dichos contenidos en distintos niveles o aprendizaje del alumno por investigación.

Frente a la concepción tradicional de las didácticas específicas como ámbitos centrados exclusivamente en contenidos específicos, ajenos al debate de los fines educativos y de la función social de la escuela, la reflexión metadisciplinar nos lleva a ubicar nuestros planteamientos didácticos en una determinada concepción de la cultura escolar.

3.3 – PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE DG - DE

La didáctica general y las didácticas específicas no siempre están alineadas. Ambas son construcciones asincrónicas que deberían encontrar el punto de encuentro que les permita desarrollar estrategias, recursos y herramientas para los futuros docentes y el desarrollo de su práctica situada.

La DG constituye una teoría de la acción pedagógica, la cual desarrolla un alcance muy amplio y abarca diversas situaciones de aprendizaje; las cuales se ponen en acción en las DE y en la práctica situada. Ambas deben coordinarse con un esfuerzo teórico – práctico para poder sobrellevar los obstáculos que provienen de la heterogeneidad del ambiente y de las formaciones académicas de los formadores.

El problema del entramado entre las didácticas proviene de la producción y evocación de los conocimientos aprendidos en la solución propias de la práctica situada en el desarrollo áulico, el problema es la transferencia de los aprendizajes.

Los desarrollos de la psicología cognitiva brindan un fundamento muy importante a la didáctica; ya que le permiten comprender a esta última procesos de aprendizaje, comprensión y pensamiento. Así como también memoria y comprensión, y los procesos de aprendizaje; analizar las concepciones del aprendizaje desde la teoría de la cognición situada.

Las nuevas modalidades que se adoptan en la formación docente se ponen en juego la educación experimental y el aprendizaje colaborativo. El enfoque centrado en el pensamiento, efectividad y autonomía del futuro docente. Todo esto puede lograrse si las didácticas conforman un equipo de trabajo en conjunto con el campo de la práctica; así desarrollar en el futuro profesional herramientas y capacidades de adaptación al aula.

Las confrontaciones existentes entre la DG y las DE surgen de un conjunto de circunstancias: la fragmentación de las diferentes áreas; la aparición dentro del currículum de objetivos propios de la DG; y la amplitud y diversidad de las temáticas abordadas.

Rebeca Anijovich acentúa en que el aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular. Esto un futuro profesional lo debe tener en cuenta ya que el contexto retroalimenta la institución y por lo cual también influye en las situaciones a desarrollar dentro del aula.

El desafío de las didácticas tanto la general como las específicas en interrelación deben desarrollar en el futuro profesional estrategias y herramientas trasversales que puedan generar no solo la motivación, sino también una comprensión es decir un conflicto cognitivo que luego desarrolle un conocimiento generador, es decir útil y flexible.

Alicia Camilloni en uno de los apartados hace una intervención destacada en varias razones que determina que las DE y la DG no son autónomas:

- Primero, porque ninguna disciplina científica es autónoma, las DE tienen influencia de la DG y a su vez esta tiene múltiples relaciones con la psicología, filosofía y pedagogía.
- Segundo, ambas se sustentan en desarrollar una teoría comprehensiva de la enseñanza en su práctica.
- Tercero, se retroalimentan según las incidencias de las especificidades de la didáctica.
- Cuarto, en la práctica no tienen tratamientos autónomos frente al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Quinto, tanto para la DG y las DE el sujeto de aprendizaje es el productor.

Los proyectos de formación docente y su coherencia deben estar sustentados por las teorías didácticas y el trabajo en conjunto de los formadores de futuros docentes para utilizar un mismo camino de trabajo en función de las prácticas situadas reflexivas. Esto

obliga a la revisión de situaciones, incumbencias y trabajos interdisciplinarios que obligan a la revisión de teorías y prácticas actuales en los institutos superiores.

4 - PRÁCTICA SITUADA – PRÁCTICA REFLEXIVA

La educación es un proceso social que incide en la formación integral y se orienta a que el estudiante actúe de manera consciente y para lograrlo debe enfrentar diversas actividades formativas, el quehacer pedagógico el docente debe identificar las fortalezas y las necesidades de los estudiantes.

Para desarrollar un nuevo conocimiento educativo, es esencialmente necesario conocer el contexto, es decir que el entorno influya en las determinaciones áulicas del docente. Los cambios de paradigmas y la introducción de concepciones psicológicas a las prácticas proporcionan nuevas visiones del aula.

Debemos pensar en el alumno del siglo XXI, rediseñar la experiencia escolar para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante, hacer de la escuela un espacio convocante en el que se desplieguen habilidades, intereses y talentos diversos de las nuevas generaciones.

Los docentes debemos pensar en cómo, por qué, para qué y a quién le enseñamos. Todo esto lo diseñamos en el momento que analizamos la práctica que se llevará a cabo. Para poder desarrollarla en profundidad tenemos no solo a quienes va dirigido y el contexto de mismo, sino también: las estrategias; las actividades, intereses y rutinas; desafíos de los estudiantes; una buena dinámica de enseñanza.

La escuela es la herramienta fundamental para satisfacer las necesidades sociales y desarrollar en el estudiante un pensamiento constructivo y crítico. El sistema educativo debe pretender el desarrollo de la Conciencia transitiva crítica (hombre inserto), así como lo desarrolla claramente Paulo Freire en una de sus ideas para romper con la relación de opresión de unos seres humanos sobre otros, es el proceso comunicativo; como vía para liberarse de la enajenación. Este proceso comunicativo es entendido como la posibilidad, de cada ser, de decir su palabra libre y críticamente, asumiendo con responsabilidad su participación en los procesos sociales. Esto se puede lograr desde el sistema educativo desarrollando experiencias reflexivas, integrando la necesidad de libertad, de democracia, el aprendizaje crítico, de conciencia sobre la realidad histórico-

cultural, la posibilidad de una lectura del mundo y la disciplina en el estudio. Otro elemento importante en esta concepción del ser humano es su condición de ser social, y bajo esta condición, el conocimiento es un producto.

Los conceptos no son abstractos, son como herramientas que no pueden ser comprendidos sin el uso, las cuales deben adaptarse al sistema de creencias por la cultura en la que son empleadas. Si esto no ocurre, no forman un conocimiento flexible y útil, dan origen a un saber inerte y sin funcionalidad. El aprendizaje es un proceso de enculturación.

La teoría de la transferencia de modelos (basada en la Gestalt) y la teoría de la cognición situada, la cual señala la importancia de una situación de aprendizaje bien elegida, pues la actividad debe ser real y corresponder a una práctica social.

El proceso cognitivo de enseñanza está mediado por personas, lenguajes, herramientas y la organización social. Se debe diseñar una propuesta que se reviste por una situación de aprendizaje bien elegida, una actividad real y contextualizada; se deben utilizar las estrategias y herramientas para construir un conocimiento flexible. Para esto necesitamos una práctica reflexiva, la cual se obtiene cuando ocurre el salto de lo conocido a lo desconocido.

La práctica reflexiva viene de la mano de diversos dispositivos que se utilizan para su gestión en el aula; muchos docentes se resisten a reflexionar y eligen la reproducción de saberes.

Para generar un pensamiento reflexivo el docente debe utilizar variadas estrategias recursos o dispositivos que le permitan al alumno construir y apropiarse del saber, y no solo que sea parte de la memoria a corto plazo y que no formen parte de su accionar cotidiano.

En la formación de formadores de deben desarrollar un bagaje de contenidos que no solo le permitan construir el proceso de enseñanza – aprendizaje; sino que también formular una serie de dispositivos para afrontar situaciones áulicas de la práctica cotidiana

Algunos dispositivos:

- Generar situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen, adquiriendo modos de accionar, intercambio y confrontación.

Dentro de la formación docente es muy importante la retroalimentación que puede desarrollarse entre colegas o futuros colegas, esta reflexión en conjunto permite profundizar y expandir problemáticas, dinámicas y estrategias.

- La utilización de incidentes críticos, ya que es imposible reflexionar sobre todo lo que ocurre en el aula.

Este dispositivo permite acumular en la formación experiencias y pautas que permiten una actuación al conocimiento profesional.

Un primer acercamiento a estos dispositivos es la formulación de preguntas antes, durante y después de la clase. La practica en la formación de los futuros profesionales permite poner en juego dinámicas reflexivas, promoviendo interpretaciones y evaluaciones criticas. Es muy importante la metacognición.

- La observación es otro de los dispositivos de formación de una práctica.

Cuando nos referimos a la observación no es solo el momento sino es el intercambio, el dialogo y la reconstrucción entre pares. Este dispositivo es fundamental para el desarrollo de la práctica reflexiva, basada en el análisis de la crítica del recorrido realizado.

Debemos pensar en ideas novedosas que invite al pensamiento, a la construcción crítica y al desarrollo de reflexiones y adaptaciones de los saberes anclados anteriormente.

4.1- CONOCIMIENTO REFLEXIVO

La escuela tiene como finalidad la comprensión de un gran número de estudiantes en función de las capacidades e intereses provenientes del contexto. En función de los objetivos planteados y la influencia del paradigma de la psicología cognitiva se produjo una revolución en las dinámicas áulicas.

David Perkins establece la concepción del pensamiento en torno a un conocimiento generador, el cual no surge en función de conocimiento acumulado sino, en realidad enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo que habitan.

Hoy nos encontramos con un déficit en el sistema educativo el cual es el resultado de un conocimiento frágil y un pensamiento pobre. Todo esto es consecuencia de tres

características del conocimiento: inerte (se toman exámenes sin contexto ni realidad que no tienen desarrollo reflexivo); ingenuo (estructuras de desarrollo mecánicos y sin interpretación); ritual (mecanismos vacíos). Estas estructuras que encontramos en las dinámicas áulicas proporcionan un conocimiento frágil, vale decir que es aquel que no se utiliza, comprende o reflexiona; consecuencia de actuaciones escolares superficiales y carentes de comprensión.

El pensamiento reflexivo es, por lo tanto, transformar una situación en la que existe oscuridad en la experiencia, la duda o el conflicto. Desarrollar en los estudiantes curiosidad, la capacidad de entender el mundo, ser críticos para poder elegir y decidir.

Para poder generar un conocimiento flexible y generador, David Perkins desarrolla la concepción de la Escuela Inteligente la cual debe tener tres características: estar informada (sobre los desarrollos del conocimiento y el funcionamiento de trabajo entre pares); ser dinámica (energía positiva entre el equipo docente y directivo); ser reflexiva (girar en torno al pensamiento y desarrollo de este).

Edgar Morín en uno de los siete saberes (enseñar la comprensión), pone énfasis en que los docentes debemos garantizar la comprensión, lo cual está vinculado con los diversos caminos que se le pueden mostrar al estudiante para construir el conocimiento. Debemos tener en cuenta que ninguna acción educativa puede prescindir de una reflexión sobre el hombre y de un análisis sobre sus condiciones culturales. No hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombres aislados. Esto nos lleva a que debemos conocer el estudiante para generar un conocimiento global y adaptarlo a la diversidad cultural que podemos tener en el aula. Esta teoría, está determinada claramente por Morín en varios de sus siete saberes.

También podemos hacer referencia al pensamiento de Paulo Freire frente al conocimiento construcción de un ser crítico y reflexivo; podemos hablar de generar en el estudiante una comprensión general del conocimiento global incluyendo capacidades y habilidades que determinen a su vez sentido de pertenencia con ideología ciudadana, ecológica, cívica, moral. El docente debe desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico, en el cuál pueda tomar decisiones sobre alternativas a soluciones para evitar la incertidumbre. Desarrollando empatía y responsabilidad para su desarrollo en sociedad.

Para poder desarrollar un pensamiento reflexivo, la escuela debe cambiar su concepción y comprender el pasado, presente y futuro de aquellos estudiantes que las conforman;

así poder ver su capacidades y habilidades para construir en función de estas realizando un anclaje en todos los saberes adquiridos.

La escuela debe ser un lugar de reflexión sobre las relaciones entre los humanos, y entre éstos y el medio, y un motor del cambio social, teniendo como objetivo educativo básico lo que hemos denominado el enriquecimiento del conocimiento cotidiano de los alumnos y alumnas. La evolución de dicho conocimiento se dirigiría así hacia la construcción, darles una visión del mundo que les permita comprender y actuar en la realidad en que viven; a proporcionarles unos recursos que les capaciten para el ejercicio de la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad. De esta forma prepararemos a las nuevas generaciones para avanzar en la construcción de sociedades más democráticas y solidarias. En este sentido el contenido debe reformularse de manera metadisciplinar, el cual nos permite la interdisciplinariedad de las áreas y construir en pos del educando y de su pensamiento crítico.

4.2- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS TRANSVERSALES

> "El aprendizaje es la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas; el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento" Davis Perkins. La Escuela Inteligente. Página 42.

Como venimos desarrollando es fundamental poner énfasis en todas las estructuras que los docentes hacen efectivas en el aula para poder generar una práctica situada reflexiva.

María Cristina Davini enfatiza una diferencia fundamental en la estructura áulica: los métodos y las estrategias. Los primeros hacen referencia a las estructuras generales que siguen intenciones educativas y facilitan determinados procesos de aprendizaje. Éstos brindan un marco general de actuación. En cambio, las estrategias específicas, permiten la combinación de métodos en diversas situaciones y contextos.

Desde el diseño curricular, la definición de las herramientas de la práctica contribuye a especificar los rudimentos necesarios para construir los procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente. En este sentido, tienen que ver con hacer más visible la articulación de la docencia con algunas cuestiones tales como las relativas a la investigación en la práctica, a las perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar, etcétera. Las mismas

corrían el riesgo de quedar diluidas en el currículo anterior. Y tienen relación con algunas tareas que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, como las que posibilitan un abordaje de las problemáticas propias de los otros espacios sociales no escolares. En estas "herramientas" se trabajarán los procesos de registro y análisis cualitativo, otros espacios sociales educativos y las estrategias que en éstos se desenvuelven, los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente. Por eso, las herramientas de la práctica tienen el propósito de abrir instancias en el diseño del Campo de la Práctica Docente destinadas a esos fines.

¿Qué entendemos por estrategia?

Es un conjunto de técnicas que desarrolla el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje a los alumnos y que puedan comprender el por qué y el para qué

Cuando hablamos de situaciones de aprendizaje o evaluaciones sin contexto, nos referimos a dinámicas que no cumplen un sentido en particular. Solo el contenido, aunque de esa manera no hay posibilidad que el saber sea adquirido.

Pedro Ravela habla menciona una serie de características que deben tener las tareas auténticas: propósitos (finalidad); roles (rol del estudiante de la vida real); destinatarios (a quién va dirigida la actividad); incertidumbre (el enfrentar un problema); recursos cognitivos (que no se resuelva con un único procedimiento); procesos (oportunidades para construir); trabajo colaborativo.

Cuando nos referimos a tareas autenticas hacemos foco en el proceso, vale decir que el contenido y la ejercitación son importantes, pero para que este sea adquirido por el estudiante debe estar inmerso en una situación auténtica para que tenga sentido y poder motivacional.

Existen estrategias y herramientas que transversalmente se pueden utilizar sin importar la especificidad del contenido.

4.2.1 -PREGUNTAS PARA PENSAR – RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

En una práctica situada que desarrolla un conocimiento reflexivo se abordan diferentes procesos generales, tales como: el razonamiento, la modelación, la comunicación matemática, la formulación y resolución de problemas. La práctica está acompañada por

diversas estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo, sistemático y reflexivo en lo que respecta a la resolución de problemas contextualizados.

La resolución de problemas tiene una gran importancia en el desarrollo de competencias para la vida, es así como en diferentes documentos tanto internacionales como nacionales, resaltan su valor y la necesidad del desarrollo de esta competencia.

La resolución de problema se concibe como aquella que genera un proceso mental, en el cual quien aprende combina variedad de elementos, conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, reglas y conceptos adquiridos de manera previa que admiten dar solución a una situación nueva.

Cuando hablamos de conocimiento flexible y generador, nos referimos a los desarrollos cognitivos que nos permiten construir y reutilizar un saber. Para eso es necesario que el docente desarrolle estrategias que den origen a estas situaciones, dejando a un lado el conocimiento fáctico, enciclopedista. Esto no quiere decir que no se desarrollen conocimientos, sino que se acceda al mismo por diversos caminos para que el estudiante los pueda reutilizar y aplicar en diversas situaciones problemáticas.

Transformar preguntas fácticas en desafíos cognitivos, en análisis y construcción, en debates e investigaciones y así sacar conclusiones para no solo utilizar conocimientos adquiridos anteriormente (saberes previos) sino también llevar al desarrollo de nuevos saberes que marquen la diferencia cognitiva. El alumno es el constructor del conocimiento.

Las preguntas tradicionales que encontramos en el aula de clase (pizarrón, evaluaciones o trabajos prácticos) son preguntas fácticas que se pueden responder sin la necesidad de comprender.

4.2.2 - IMÁGENES COMO ESTRATEGIA

Las imágenes, las fotografías y las obras de arte ofrecen como recurso educativo didáctico con posibilidades para comprender, analizar, explorar, curiosear diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos.

¿Cómo presentar y enseñar a mirar las imágenes? ¿Cómo utilizarlas como estrategias?

Primero vamos a diferenciar el recurso a la estrategia. El primero refiere a elementos audiovisuales o elementos que lleve el docente para desarrollar su dinámica áulica o poder sostenerla, captar la atención del alumno o poder guiar al mismo. La estrategia es la funcionalidad de ese recurso, la adaptación al contexto él estilo de enseñanza y el camino que el docente diseña para el estudiante.

Es por eso, que no es lo mismo la imagen como recurso que utilizarla como una estrategia de enseñanza aprendizaje.

No se lo mismo ver que mirar. Cuando se utiliza a la imagen como estrategia de enseñanza – aprendizaje es necesario que el alumno no "vea", sino que utilice un proceso a nivel cognitivo que es "mirar". Proceso que utiliza impresiones anteriores, saberes previos, conocimientos adquiridos. Mirar es aprender a explorar e indagar con los ojos. No se trata de ver por ver, o sólo usar la imagen como producto decorativo, sino de utilizar las ilustraciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula; de ofrecer andamios al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora.

En la comunicación establecida mediante imágenes, se puede considerar que además de un emisor (el autor del mensaje) hay un mediador (grafista o diseñador) que construye el mensaje según un código que el receptor debe conocer bien para poder descodificarlo. Vale decir que el significado que propone el emisor y el significado interpretado por el receptor es el factor clave que determina la eficacia del mensaje

Para interpretar y analizar imágenes, la práctica de enseñanza debe pensarse como una actividad planificada, como un proceso intencionado. Una de las estrategias para guiar la lectura y observación de las ilustraciones es la formulación de preguntas que ofrezcan al alumno una estructura para desmenuzar, desarmar y de-construir, y que brinden la posibilidad de entablar una conversación con las imágenes, establecer hipótesis, relacionar conceptos y aprovechar los conocimientos previos, así como de inquirir sobre los distintos elementos que la componen, con el objetivo de verla y entenderla desde otra perspectiva más constructiva.

Por último, es interesante reconocer que la imagen es un soporte funcional, en tanto las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo, encuentran a ésta como recurso

pedagógico que contribuye a: 1). La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar; 2). La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias; 3). La presentación de nuevos conceptos; 4). La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados; 5). El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana; 6). La estimulación de la imaginación y expresión de emociones; y 7). La activación de conocimientos previos.

El uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente: la fotografía, el cine, la televisión y el computador, entre otros, utilizan la imagen como medio para trasmitir mensajes, que aplicados bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el aula, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una manera más agradable y significativa.

4.2.3 - JUEGOS COMO ESTRATEGIA

El desarrollo del juego como estrategia de aprendizaje permite a los niños que vayan creando sus propios conocimientos, experimentando y explorando. No necesitan que se le explique, ellos van a desarrollar el procedimiento de manera natural.

Los docentes deben utilizar el juego orientado y con un objetivo en particular que tenga la finalidad de generar un conocimiento utilizando los saberes previos, anclados en la memoria de los estudiantes.

Se puede asegurar que el jugar es una actividad que despierta en los estudiantes varios procesos: reflexión, análisis y solución de problemas, socialización, imaginación, creatividad, entretenimiento, diversión y capacidad de explorar las maneras de ver al mundo.

La nueva psicología cognitiva promueve el pensamiento reflexivo y la construcción, es por eso la necesidad de un cambio en las estrategias, diseñando nuevas secuencias lúdicas para algunos contenidos escolares, que estimulen nuevos conocimientos ligados con la experiencia y con la imaginación infantil. Este cambio de paradigma promueve una reflexión conceptual sobre las prácticas cotidianas. El maestro asume un rol de mediador que se va construyendo a través de su participación consciente a lo largo de todo el proceso y no solo en los momentos iniciales o finales.

El juego provee al niño de un contexto dentro del cual puede ejercitar no solo las funciones cognitivas con las que ya cuenta, sino también crear estructuras cognitivas nuevas. La enseñanza y el juego promueven el aprendizaje infantil al implicar una expansión de la zona de desarrollo infantil del niño. El juego contextualiza a la enseñanza y facilita en los niños el aprendizaje y los contenidos que se necesitan para jugar el juego.

5 - ENCUADRE METODOLÓGICO

5.1 - PROBLEMA:

La falta de estrategias y de herramientas en los futuros profesionales. Las propuestas diversificadas en el desarrollo de las prácticas situadas. La falta de trabajo conjunto por parte de la DG y las específicas.

5.2 - HIPÓTESIS:

La unidad de las didácticas en el desarrollo de la práctica situada en conjunto con el campo de la práctica desarrolla estrategias y herramientas transversales sin importar la especificidad del contenido. La transversalidad de las didácticas y el trabajo en conjunto permite al futuro profesional una construcción y desarrollo de capacidades que le permitan la adaptación al aula.

5.3 - PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Existen estrategias comunes que se puedan desarrollar transversalmente, aportando al futuro profesional herramientas y estrategias comunes a DG y las DE? ¿Cuáles? ¿Cómo implementarlas? ¿Cómo se puede desarrollar este trabajo de retroalimentación de las DG y DE?

5.4 - OBEJETIVOS GENERALES:

- ✓ Analizar el punto de encuentro de las DE y la DG y su trabajo mancomunado.

- ✓ Analizar, reconocer y aplicar estrategias y herramientas transversales a la didáctica general y a las didácticas específicas que desarrollen una práctica situada reflexiva.

5.5 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Observar en la trayectoria de formación docente como es el trabajo de las DE y DG.
- ✓ Observar su transversalidad en las prácticas situadas.

- ✓ Analizar el trabajo interdisciplinario entre las didácticas para la construcción de una práctica situada.

- ✓ Observar y describir estrategias que sean transversales.

- ✓ Describir las prácticas situadas que permiten el conocimiento en función del pensamiento flexible.

5.6 - TIPO DE ESTUDIO

La investigación es de naturaleza descriptiva y exploratoria. Es un proyecto de investigación donde se pretende inferir el grado de relación de las variables que inciden en el desarrollo de la practica situada y en la transversalidad de las estrategias con las didácticas.

5.7 - DISEÑO

El diseño de la investigación será de tipo no experimental, descriptivo y exploratorio.

5.8 - POBLACIÓN Y MUESTRA.

POBLACIÓN

La población pertenece a un instituto terciario de la ciudad de Zárate, de zona céntrica. El instituto es de gestión privada.

MUESTRA

La muestra estará conformada por exalumnos, alumnos actuales del tercer y cuarto año de la carrera Profesorado de Educación Primaria. También se entrevistará a docentes de la didáctica general y específicas y también a directivos del nivel.

5.9 - METODO

El método que se empleará en esta investigación será inductivo y un enfoque cualitativo.

5.10 - INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos serán entrevistas semi estructuradas, observación de planificaciones aleatorias, planificaciones pertinentes a las estrategias analizadas. Análisis de actividades desarrolladas en el aula virtual y en los cuadernos.

6 - ANÁLISIS DE DATOS

La investigación de campo se realizó en un instituto de formación docente de la ciudad de Zárate donde concurren estudiantes que en su mayoría provienen de barrios alejados y de la localidad de Lima. Se entrevistaron 10 estudiantes, de las cuales 6 son aún estudiantes (3 en cuarto y otras 3 en tercero) y las otras 4 son egresadas de la institución con 1 a 2 años de antigüedad. También se entrevistaron 3 docentes de las didácticas específicas con 20 años de antigüedad docente y mas de 5 años en la materia.

El problema planteado en la investigación surge de la observación de las practicas situadas actuales de las futuras docentes de primaria. El punto de encuentro entre las DE y la DG y su trabajo transversal o retroalimentación para la construcción de una practica

situada, como eje de análisis para el desarrollo de las capacidades y habilidades de las estudiantes.

Respecto a mi primer **objetivo "observar la transversalidad de las DE y la DG"**, se puede analizar de las entrevistas la falta de trabajo en conjunto de las didácticas, es decir que no existe en el profesorado un planteamiento transversal donde se le brinde a las estudiantes herramientas y capacidades sin importar las áreas afines.

Es por eso que el tema de este trabajo es la relación existente o el punto de encuentro entre las didácticas específicas y la didáctica general. Específicamente, el aporte y la retroalimentación y la planificación de estrategias comunes entre ambas en la construcción y formación del "futuro profesional".

Por ejemplo la entrevistada 1 afirma que: "*En mi experiencia nunca observé una transversalidad entre las materias ni trabajo conjunto entre las didácticas. Creo que la falla principal estuvo en el 1° año del profesorado cuando cursé la materia Didáctica General, la cual debería haber sido la materia que me debería haber nutrido de herramientas claves para poder atravesar las Didácticas específicas, como por ejemplo poder distinguir una estrategia de un recurso, poder manejarme con facilidad dentro del Diseño Curricular, cosa que hoy en día es una de las mayores dificultades con la que me encuentro".*

El resto de las entrevistadas coinciden en este pensamiento, en el cuál observan que cada materia realizo un trabajo individualista. La entrevistada 8 afirma que: "*Las didácticas, desde mi criterio, deberían trabajar en conjunto pero implementando la transversalidad desde primer año. Me parece importante tener el contenido teórico pero me parece aún más importante poder llevarlo a la práctica y la única manera de hacerlo es planificando transversalmente. Por esto me parece que nos hubiese sido mucho más rico trabajarlo desde el inicio de la carrera"*

Con esta afirmación también podemos observar que el segundo **objetivo "Analizar el trabajo interdisciplinario entre las didácticas para la construcción de una practica situada"** no solo no está cumplido, sino que también permite observar la necesidad por parte de las estudiantes para la construcción de su práctica. Esto lo podemos notar en la entrevistada 3 que afirma: *"Un buen funcionamiento de trabajo entre estas sería principalmente consensuar lineamientos básicos, claros y significativos para el estudiante. Asegurar la implementación de los mismos dentro del aula por parte de*

todas las didácticas para acompañar la construcción y desarrollo de los futuros docentes. Una retroalimentación constante, de ida y vuelta, reconociendo los aciertos y las falencias de cada una de las didácticas, escuchando las voces de los estudiantes quienes aportarán aspectos importantes para dicha retroalimentación. Siempre en pos del desarrollo de los futuros docentes"

Esto nos muestra la importancia de la transversalidad, la retroalimentación y el trabajo en equipo por parte de las didácticas y el campo de la práctica. La finalidad es la enseñanza, el construir y desarrollar en el futuro profesional herramientas que le permitan el desarrollo flexible de la práctica y a su vez la posibilidad de construir en el estudiante un conocimiento significativo.

La didáctica general y las didácticas específicas son construcciones asincrónicas que deberían encontrar el punto de encuentro que les permita desarrollar estrategias, recursos y herramientas para los futuros docentes y el desarrollo de su práctica situada.

En las entrevistas a las docentes, se obtuvo un común denominador en las tres: *"El trabajo de las DE y la DG debería ser un trabajo integrado, donde se conforme un equipo de trabajo. Es decir que las alumnas escuchen de todas las docentes las mismas líneas de acción"*, así como también que las didácticas específicas y la didáctica general trabajan en forma individual.

Las DE y DG coinciden en reclamar la necesidad de un profesional reflexivo con un desempeño flexible. Rebeca Anijovich plantea que estos nuevos paradigmas, todavía no han gestado un profundo cambio en el desarrollo de las prácticas situadas, es más los futuros profesionales en su formación de base no desarrollan estrategias y habilidades que les permitan luego llegan a producir un contenido generador. Es necesario en el profesorado, gestar una relación conjunta entre las DG y las DE que permitan en el educando (futuro educador) desarrollar herramientas para la construcción, no solo del conocimiento sino de todas estas esas estrategias, dinámicas y habilidades que luego le permitirán construir en un sujeto (educando). También es muy importante reevaluar la interrelación entre las diferentes DE para desarrollar herramientas comunes que permitan poner en juego no solo el conocimiento del área sino cualquiera que fuere adquirido.

La entrevistada 4 expresó: *"Para mí se debería entender a la DG como columna vertebral de las DE y no como una materia aislada donde sólo se estudie la evolución de la educación, es decir los diferentes modelos que se dieron hasta llegar al actual, sino ver mucho más que eso y entender que para lograr una transversalidad entre las DE si o si necesito pararme sobre la DG, y entenderlo como nexo"*

En la respuesta de la entrevistada 4 se ve expresado el desafío de las didácticas tanto la general como las específicas en interrelación, deben desarrollar en el futuro profesional estrategias y herramientas trasversales que puedan generar no solo la motivación, sino también una comprensión es decir un conflicto cognitivo que luego desarrolle un conocimiento generador, es decir útil y flexible.
La DG y las DE deben generar una reflexión en la acción, desarrollando desafíos cognitivos y conocimientos amplios mediante el desarrollo de competencias y estrategias como: analizar; hipotetizar; sacar conclusiones; identificar, desarrollar y resolver situaciones problemáticas; juegos que le permitan reflexionar y realizar una interacción en los contenidos.

Entrevistada 7 expresa "*Sí, creo que si se nos hubiese transmitido e inculcado trabajar desde la transversalidad desde la Didáctica General de primer año hubiésemos podido trabajarlo más los años siguientes e incluso emplearlo de manera correcta en nuestras prácticas de Campo III. Ya que lo que nosotras tomábamos como "trabajar transversalmente" en realidad no lo era. Y para mí en particular, considero que cuanto más en práctica se ponga más significativo va a ser"*

Anijovich hace foco en la preparación de las prácticas en la formación profesional. El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular. Esto un futuro profesional lo debe tener en cuenta ya que el contexto retroalimenta la institución y por lo cual también influye en las situaciones a desarrollar dentro del aula.

La entrevistada 3 afirma que: *"Si se hubiera construido una práctica con lineamientos transversales entre la Didáctica general y las Didácticas específicas hoy podría decir que me sentiría más segura a la hora de poder planificar secuencias didácticas en las cuales los contenidos de todas las áreas sean transversales, ya que podría tener como*

referencia los ejemplos que me hubieran brindado mis profesores. Considero que no hay mejor manera de enseñar que con el ejemplo"

El profesor debe tener la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, es decir de realizar una metacognición para poder realizar una crítica constructiva que desarrolle un cambio en pos del estudiante.

Se debe diseñar una propuesta que se reviste por una situación de aprendizaje bien elegida, una actividad real y contextualizada; se deben utilizar las estrategias y herramientas para construir un conocimiento flexible. Para esto necesitamos una práctica reflexiva, la cual se obtiene cuando ocurre el salto de lo conocido a lo desconocido.

La práctica reflexiva viene de la mano de diversos dispositivos que se utilizan para su gestión en el aula; muchos docentes se resisten a reflexionar y eligen la reproducción de saberes.

Una de las docentes entrevistada dice: *"La falta de convocatoria para desarrollar un trabajo donde se respeten las propuestas de cada docente sin forzar la mirada individualista o unipersonal. DG debe estar dispuesto a comunicar y tener reuniones con las DE para reunirse"*

Todas las respuestas provenientes de las entrevistadas afirman el problema y la hipótesis planteado al comenzar con el análisis. Otra de las cuestiones que se pretendió indagar es la transversalidad entre las didácticas y también la planificación de la práctica situada.

La entrevistada 3 afirma que: *"Las didácticas, desde mi criterio, deberían trabajar en conjunto, pero implementando la transversalidad desde primer año. Me parece importante tener el contenido teórico, pero me parece aún más importante poder llevarlo a la práctica y la única manera de hacerlo es planificando transversalmente. Por esto me parece que nos hubiese sido mucho más rico trabajarlo desde el inicio de la carrera"*

La entrevistada 4 afirma que: "*Para mí se debería plantear una relación entre las Didáctica General de los distintos años, así como también con las Didácticas*

Específicas. Para que los objetivos sean claros y haya un único criterio con respecto a lo que se espera que el o la estudiante sepa y que todos "empujen" para el mismo lado. Porque muchas veces al no unificar criterios se tiende a confundir"

Cuando hablamos de situaciones de aprendizaje o evaluaciones sin contexto, nos referimos a dinámicas que no cumplen un sentido en particular. Solo el contenido, aunque de esa manera no hay posibilidad que el saber sea adquirido.

Podemos en este punto retomar el concepto que desarrolla Pedro Ravela cuando habla de las tareas auténticas: propósitos (finalidad); roles (rol del estudiante de la vida real); destinatarios (a quién va dirigida la actividad); incertidumbre (el enfrentar un problema); recursos cognitivos (que no se resuelva con un único procedimiento); procesos (oportunidades para construir); trabajo colaborativo.

Con el análisis de las entrevistas podemos observar que el problema es preexistente, es decir en los profesorados de educación primaria existe una falta de transversalidad entre las DE y la DG, como así también la falta de estrategias y de herramientas transversales en los futuros profesionales sin importar el desarrollo del área específica.

Frente a esta situación se plantea como hipótesis que si las didácticas trabajaran de manera transversal se le brindaría a las estudiantes herramientas y capacidades interdisciplinarias, así como también un desarrollo en la práctica situada con significatividad y relevancia. La transversalidad de las didácticas y el trabajo en conjunto permite al futuro profesional una construcción y desarrollo de capacidades que le permitan la adaptación al aula.

Esto queda demostrado en un trabajo desarrollado interdisciplinariamente entre didáctica de la matemática y didáctica de las ciencias sociales. Se planteó el desarrollo de la transversalidad basado en la utilización de estrategias comunes, la imagen, el juego y las situaciones problemáticas.

Como inicio de esta transversalidad se mostró a las estudiantes de tercero cuál es la diferencia de un recurso con una estrategia, desarrollo que no tenían sobre todo en su diferenciación con la imagen.

Se obtuvieron respuestas sumamente valiosas, además de planificaciones flexibles y significativas. En las entrevistas a las estudiantes de tercero se hizo foco en preguntas

sobre el desarrollo de esta propuesta en lo cuál se puede observar la influencia de esta en el desarrollo de la práctica situada.

En el caso de la entrevistada 5 opina que: *"Que recién cursando 3° año del profesorado pude tener mi primer acercamiento a una planificación con transversalidad, lo cual me permitió ver claramente cómo poder llevarlo a cabo"*

En el caso de la entrevistada 6 afirma que: *"Que finalizando este tercer año empezamos a trabajar la transversalidad con Ciencias Sociales y Matemáticas y nos sirvió para darnos cuenta de que lo que nosotras entendíamos como trabajar de manera transversal en realidad no era correcto."*

También la entrevistada 4 realiza un análisis: *"A mi criterio en la práctica áulica, creo que hubiese sido interesante poder nutrirnos de estrategias, encontrar la unión entre esta estrategia y el recurso qué empleo, que va de la mano, que no son bloques separados, sino que relaciono durante toda la clase lo que presento en un comienzo. Nos hubiese sido más fácil poder relacionar los contenidos, para transmitir lo mismo en los planes de clase"*

El mismo análisis realizado por la entrevistada 5: *"Yo creo que deberíamos trabajar los contenidos de cada materia y también como hicimos esta última clase, poder hacer encuentros para encontrar relación a partir de una estrategia utilizada en una materia y utilizarla para otra. Eso nos ayuda a poder relacionar a nosotras los temas, trabajando de manera conjunta, para retroalimentarse a partir los juicios, preguntas, aciertos, errores, todo esto nos hace reflexionar más acerca del tema en el profesorado hoy como alumno y luego lo podemos llevar a la práctica"*

Es un conjunto de técnicas que desarrolla el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje a los alumnos y que puedan comprender el por qué y el para qué.

Entre las estrategias que se plantearon de manera transversal son:

- ✓ ***Imagen como estrategia transversal matemática – ciencias sociales.***

Para interpretar y analizar imágenes, la práctica de enseñanza debe pensarse como una actividad planificada. Una de las estrategias es la formulación de preguntas que ofrezcan al alumno una estructura para de-construir.

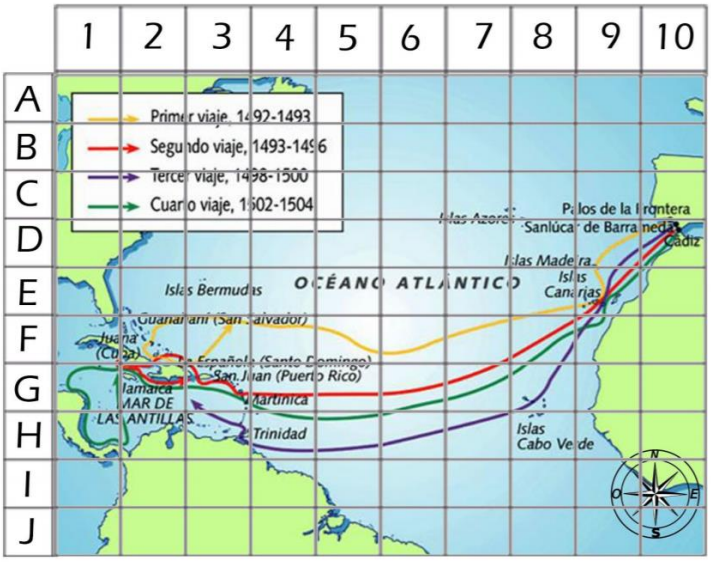
Mirar es aprender a explorar e indagar con los ojos. Las ilustraciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula; de ofrecer andamios al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora.

IMAGEN COMO ESTRATEGIA TRANSVERSAL

PRIMER EJEMPLO DESARROLLADO

MATEMÁTICA: Puntos en el plano

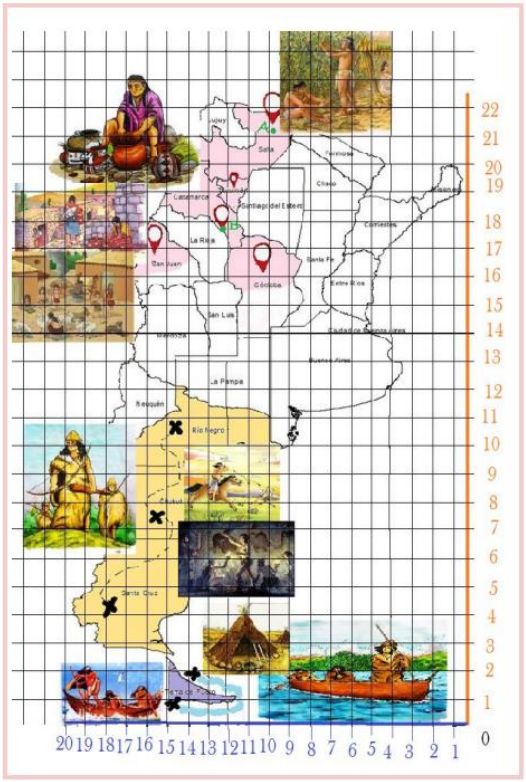
CIENCIAS SOCIALES: Expansión ultramarina



SEGUNDO EJEMPLO DESARROLLADO

MATEMÁTICA: Comunicación de posiciones y desplazamientos.

CIENCIAS SOCIALES:



- ✓ ***Juego como estrategia transversal entre matemática – ciencias sociales.***

PRIMER EJEMPLO DESARROLLADO (completo en el Anexo)

JUEGO COMO ESTRATEGIA TRANSVERSAL

MATEMÁTICA: Unidades de medida de longitud.

CIENCIAS SOCIALES: Conquista española del Imperio Azteca e Inca.



Casillero 1	Casillero 3
Conquistadores europeos llegan a las costas de América esperando encontrar especias, entre otros productos que conseguían en Asia. ¡Escuchas historias sobre la existencia de fabulosas minas de oro y plata!  ¡AVANZAS 1 CASILLERO!	DESAFÍO PARA PENSAR 1: ¿Sabías que los aztecas utilizaban su propio sistema para medir sus parcelas de tierra? Lo hacían a través de dibujos de corazones, manos, flechas y huesos. -Para permanecer en este casillero nombren 3 elementos que utilicemos en la actualidad para medir, sin repetir y sin soplar. 

Casillero 5	Casillero 7
Cuando los aztecas comenzaron la construcción de Tenochtitlán. Para medir sus parcelas utilizaban las manos. Si con sus manos midieron 100 metros ¿Podrías decirnos cuantos centímetros midieron? 	Año 1519, Hernán Cortez desembarcó en las costas de lo que hoy es México para conquistar al imperio azteca. Él realiza una alianza con pueblos indígenas que detestaban a los aztecas ya que los obligaban a pagar tributos. ¡TENEMOS MALAS NOTICIAS, USTEDES NO AVANZARAN SI NO PAGAN LOS IMPUESTOS CORRESPONDIENTES! ¡RETROCEDEN 2 CASILLEROS!

SEGUNDO EJEMPLO DESARROLLADO (completo en el Anexo)

MATEMÁTICA: Unidades de medida, peso y capacidad.

CIENCIAS SOCIALES: Diferentes etapas que componen un circuito productivo, actores intervinientes y relaciones.





- ✓ ***Situaciones Problemáticas como estrategia transversal entre matemática – ciencias sociales.***

La resolución de problemas tiene una gran importancia en el desarrollo de competencias para la vida, es así como en diferentes documentos tanto internacionales como nacionales, resaltan su valor y la necesidad del desarrollo de esta competencia.

La resolución de problema se concibe como aquella que genera un proceso mental, en el cual quien aprende combina variedad de elementos, conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, reglas y conceptos adquiridos de manera previa que admiten dar solución a una situación nueva.

Algunas de las condiciones que debe tener una Situación Problemática que desarrolle un desafío cognitivo:

- ✓ Que esté contextualizado, para que se acerque a su realidad y pueda interpretarlo.
- ✓ Que la respuesta se enmarque en un análisis e interpretación.
- ✓ Que haya variables que no formen parte de la solución, sino que sean mero contexto.
- ✓ Que el estudiante tenga acceso al mismo y si bien deseamos causar un desafío cognitivo para desencadenar el aprendizaje de un contenido nuevo no queremos causar una frustración y que el estudiante se aleje del mismo.

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS TRANSVERSAL

PRIMER EJEMPLO DESARROLLADO

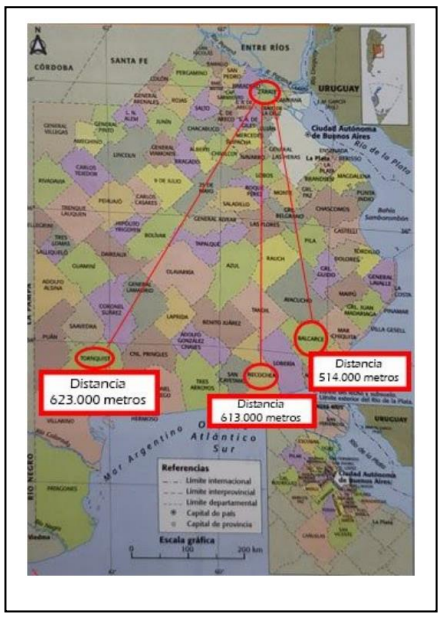
MATEMÁTICA: Unidades de medida.

CIENCIAS SOCIALES: La diversidad de ambientes en la provincia de Buenos Aires.

"Ayer estábamos con mi familia planeando nuestras próximas vacaciones, todavía no sabemos a dónde ir ya que en nuestra provincia hay diferentes paisajes. Mi marido quiere que vayamos a un lugar con montañas, donde no haga demasiado calor, a mi me gusta la idea pero no quiero hacer más de 600 km porque tenemos que llevar a Coky nuestra perrita y el viaje se hará demasiado largo. ¿Me ayudan a buscar el lugar correcto para mis próximas vacaciones?"

Entre todos decidieron que los posibles lugares sean: - Balcarce - Necochea - Tornquist.

A continuación, les presentará el siguiente el mapa de la Provincia de Buenos Aires:



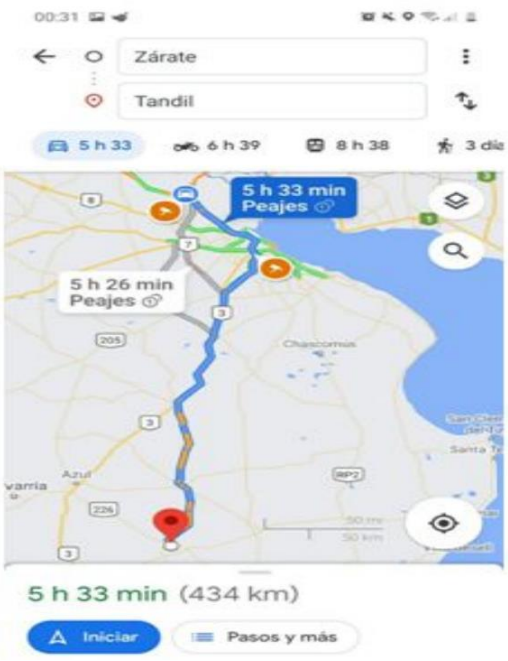
SEGUNDO EJEMPLO DESARROLLADO

MATEMÁTICA: Medida de tiempo. Medidas de longitud.

CIENCIAS SOCIALES:

"Me acaba de llamar mi primo, Jamit, para pedirle un gran favor con una situación particular, él no comprende la tecnología, no sabe utilizar ningún tipo de dispositivo, como por ejemplo un GPS. Quiere ir a ver a su amiga, Lina, a la ciudad de Tandil, claramente no sabe el camino y cuánto demoraría en llegar. Por esto que me pidió si le podía hacer una guía del recorrido, además, me solicita que toda esa información sea marcada en el mapa que él me mandó de la provincia de Bs. As., ya que se guía mejor desde ahí. Pero recalcó algo particular, me preguntó ¿qué son esos datos del GPS? Como ella debía entrar a la escuela, prometió llamarlo al salir de la institución"

Se les brindará una fotocopia con la imagen de GPS y los datos del recorrido, así de manera conjunta podremos analizar la situación planteada. Se les dará unos minutos para que puedan observar lo presentado.





Si retomamos el concepto de conocimiento útil desarrollado por David Perkins podemos observar la necesidad un una situación problemática o preguntas para pensar; donde la pregunta, entonces, ya no es un callejón sin salida, sino la puerta de entrada para aprender. Un camino para formar mentes curiosas. Una invitación a pensar. Este es el camino para generar un conocimiento flexible e interdisciplinario. Lo que se aprende en matemática se puede aplicar en ciencias sociales y viceversa.

6 - CONCLUSIÓN

Esta investigación pretende dar cuentas del trabajo interdisciplinario entre las DG y las DE, es por lo que se formularon preguntas en función, del aporte, la retroalimentación y la planificación de estrategias comunes entre ambas en la construcción y formación del "futuro profesional".

Desde el análisis de los antecedes el punto de encuentro entre la didáctica general y las específicas es un tema que se desarrolla desde hace tiempo y queda en manos de los docentes de los institutos de formación desarrollar esta transversalidad.

Cuando se analiza la falencia por parte de las docentes en el trabajo interdisciplinario, en la conformación de los proyectos ABP, en tratar de desarrollar una misma estrategia, un mismo camino en la conformación de la practica situada es que pensó en: **¿Existen estrategias comunes que se puedan desarrollar transversalmente, aportando al futuro profesional herramientas y estrategias comunes a DG y las DE? ¿Cuáles? ¿Cómo implementarlas? ¿Cómo se puede desarrollar este trabajo de retroalimentación de las DG y DE?**

En el transcurso de la investigación se entrevistas que pudieron poner en contexto el trabajo de las didácticas, un trabajo individualista que produce en las estudiantes un desconcierto en el campo de la práctica, en el desarrollo de la práctica situada.

Si bien esto lo comienzan a notar en segundo año pero se afianza y se establece una brecha mayor en tercer año cuando se enfrentan al aula, y observan que no pueden transversalizar y que las DE no tienen un trabajo en común en el desarrollo de la planificación.

Las DE y DG coinciden en reclamar la necesidad de un profesional reflexivo con un desempeño flexible. Haciendo foco no solo en la transversalidad sino en las capacidades y competencias que se necesitan para generar un conocimiento flexible y útil. En este sentido vemos que los futuros profesionales en su formación de base no desarrollan estrategias y habilidades que les permitan luego llegan a producir un contenido generador.

Esto nos muestra la importancia de la transversalidad y el trabajo en equipo por parte de las didácticas y el campo de la práctica, que le permitan al futuro profesional generar en los niños un conocimiento significativo, para eso ellos debes tener las herramientas para poder realizarlo.

En síntesis, podemos pensar en cambios para en los institutos de profesorados:

- ✓ ***promover las estrategias didácticas transversales para fomentar los aprendizajes;***
- ✓ ***realizar un trabajo en equipo entre las didácticas específicas y la generar en conjunto con el campo de la práctica para el de la práctica situada;***
- ✓ ***establecer la misma estructura de planificación, con los mismos componentes desde el comienzo de la carrera;***
- ✓ ***unificar las estrategias didácticas en las prácticas educativas, así como también las competencias y capacidades a desarrollar.***

La propuesta hace pensar también en otra situación muy importante ¿Saben los docentes realizar esta transversalidad? ¿Los docentes del campo deberían realizar esta tracción?

Si bien es necesario en el profesorado, gestar una relación conjunta entre las DG y las DE que permitan en el educando (futuro educador) desarrollar herramientas para la construcción, se debería analizar si en los docentes formadores están formados en este paradigma del conocimiento flexible y tienen las herramientas para construir esta práctica situada.

En conclusión, desde los institutos de formación se deberían reevaluar la posibilidad de capacitar a los docentes formadores y que puedan tener así las herramientas para poder transmitir dicho conocimiento. También es muy importante reevaluar la interrelación entre las diferentes DE que permitan poner en juego no solo el conocimiento del área sino cualquiera que fuere adquirido.

Además de las entrevistas, se realizo en tercer año una transversalidad entre didáctica de la matemática y didáctica de las ciencias sociales donde se trabajaron diversas estrategias que se pueden trabajar de esta manera. Se les propuso a las estudiantes planificar en función del juego, de una imagen y de una situación problemática; pero haciendo foco en que sean estrategias no recursos.

Se pudo ver en esta intervención desarrolló un desafío cognitivo en las estudiantes: en la interpretación de las situaciones, en la adaptabilidad del contenido y en el desarrollo de las habilidades de las futuras profesionales.

Al poner en práctica la transversalidad podemos ver como se abre un nuevo camino en el desarrollo de un conocimiento significativo, flexible y con adaptabilidad; conformando cimientos de habilidades, estrategias y capacidades que luego las docentes podrán implementar en el aula.

Retomando lo realizado en esta investigación la única manera de construir en los niños es que sus docentes (alumnas del profesorado) hayan pasado por las mismas experiencias: trabajo en equipo, único discurso constructivo, estrategias, desarrollo de las capacidades, formación de conocimientos significativos. Es por todo esto que las DE y la DG deben trabajar en un camino mancomunado, en formación de docentes que puedan luego en el aula desarrollar todo el conocimiento adquirido y perfeccionarlo constantemente.

Se deben generar una reflexión en la acción, desarrollando desafíos cognitivos y conocimientos amplios como: analizar; hipotetizar; sacar conclusiones; identificar, desarrollar y resolver situaciones problemáticas; juegos que le permitan reflexionar y realizar una interacción en los contenidos. Teniendo en cuenta, por supuesto que, si se aprende en este paradigma, se enseña en el mismo.

Hemos escuchado en todo momento que los formadores de formadores hablan de conocimiento generador, pero quedan en ese concepto, falta la aplicabilidad de este en sus aulas. Se debe tener en cuenta que se "predica con el ejemplo".

Retomando las entrevistas se puede observar una necesidad por parte de las estudiantes de un trabajo en una única dirección en la que ellas se sientan acompañadas y con una formación de estrategias, diversos recursos y desarrollando competencias áulicas.

Finalmente, se puede inferir que los docentes de los profesorados deben replantear el accionar, porque existen muchas herramientas que se le pueden brindar a las estudiantes desde nuestro lugar: marcarle la importancia de que puedan enseñar (los contenidos que se puedan) de manera trasversal para que puedan comenzar a desarrollar el pensamiento lógico, analítico y crítico de las actividades.

7 - BIBLIOGRAFÍA

- ✓ **Perkins, D.** (1999) ¿Qué es la comprensión? Capítulo 2: Enseñanza para la comprensión. Editorial: Paidos
- ✓ A**nijovich, R. & Cappelletti, G**. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Editorial: Paidos
- ✓ **Anijovich, R. & Cappelletti, G.** (2017). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad San Andrés, Argentina
- ✓ **Anijovich, R. & Mora, S.** (2010) Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al que hacer en el aula. Editorial: Aique
- ✓ **Dewey John**. (1977) Mi credo pedagógico. Capítulo 4: La Naturaleza del método.
- ✓ **Bolivar, A.** (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Artículo de investigación. Universidad de Granada. Revista de currículum.
- ✓ **Fernandez, A.** (1990) Didáctica General y Didácticas Especiales. Artículo de investigación.
- ✓ **Rosselló, MR.** (2005) Didáctica General versus didácticas específicas. Artículo de investigación: Universidad de les Illes Balears. Pág: 133 - 142
- ✓ **Otálvaro Ramírez, D.** (2013) Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes críticos de Paulo Freire y Estella Quintar. Artículo de investigación. Pág: 45 – 59.
- ✓ **García Díaz, J y García Pérez, F.** (2001) El papel del conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas. Universidad de Granada: artículo de investigación. Pág: 1 - 5
- ✓ **Anijovich, R.** (2013) La enseñanza de las prácticas en la formación profesional. Artículo de investigación. Universidad de San Andrés. Pág: 3 – 8.

- ✓ **Civarolo, M. & Lizarriturri, G.** (2014) Didáctica general y Didácticas específicas: La complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Universidad Nacional de Villa María. Pág: 33 – 48.
- ✓ **Zambrano, A.** (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento de Philippe Merieu. Universidad de los Andes, Venezuela. Pág: 14 – 17
- ✓ **Davini, C.** (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Editorial: Santillana. Pág: 53 – 72.
- ✓ **Ravela, P.** (2019). Características y construcción de situaciones auténticas para la enseñanza y la evaluación.
- ✓ **Furman, M.** (2016) Preguntas para pensar una ventana a la mente. Articulo de investigación CONICET.

8 - ANEXO

ENTREVISTA – (Las preguntas se irán adaptando a los entrevistados – profesionales, estudiantes, directivos -)

Primero: hacer una breve presentación y detallar la finalidad de la entrevista.

Segundo: cuestionario personal

¿Estudiante? Año que cursa:

¿Docente? Años de antigüedad:

Cargo que desempeña:

Tercero: entrevista a desarrollar a estudiantes del profesorado y exestudiantes.

1) En el momento que estudiabas ¿observabas una transversalidad y un trabajo conjunto entre las didácticas? ¿Porqué?
2) De observar una respuesta positiva en el punto 1 ¿Cómo se construyó tu práctica en función de esta transversalidad?
3) De observar una respuesta negativa en el punto 2 ¿Crees que de haber construido una práctica situada con lineamientos transversales en DG y DE habría sido diferente?
4) En la práctica áulica ¿Cuáles son, a tu criterio, los puntos de encuentro entre las DE y la DG que se podría haber afianzado en el profesorado?
5) ¿Cómo deberían trabajar las didácticas y retroalimentarse?

6) ¿Qué debería cambiar dentro del profesorado para desarrollar un eje de construcción?

7) ¿Cuáles son las estrategias y herramientas que te brindaron las didácticas? ¿Algunas fueron desarrolladas de manera transversal?

Tercero: entrevista a Profesores de las DE y DG y equipo directivo del establecimiento donde se hará el análisis.

1) ¿Cómo considera que debería ser el trabajo de las DE y la DG en el desarrollo de la práctica situada?

2) ¿Cómo trabaja usted? ¿Porqué? ¿Cómo quisiera trabajar?

3) De existir ¿Dónde cree usted que está el problema del trabajo transversal entre las DE y la DG?

4) ¿Cómo debería ser el trabajo de las didácticas en función de la práctica áulica?

5) Usted cree que las futuras profesionales ¿tienen un conjunto de herramientas y capacidades para desarrollar una práctica constructiva en el aula? Justifique

6) Según su punto de vista ¿Cuál sería el punto de encuentro entre las DE y la DG?

7) ¿Cómo deberían trabajar las didácticas y retroalimentarse?

8) ¿Qué debería cambiar dentro del profesorado para desarrollar un eje de construcción?