

# Programación de la enseñanza en la universidad

## Problemas y enfoques

*Daniel Feldman*  
*Mariano Palamidessi*



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

©UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

Mayo de 2001

ISBN: 987-9300-42-4

1° Edición, 250 ejemplares.

Impreso en Argentina

# Programación de la enseñanza en la universidad

## Problemas y enfoques

*Daniel Feldman*

*Mariano Palamidessi*

***Colección Universidad y Educación***

**Serie Formación Docente N° I**

Área de Planificación, Evaluación y Pedagogía

SECRETARÍA ACADÉMICA



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

**AUTORIDADES**

**Rector**

**Prof. José Luis Coraggio**

*Vicerrectora*

**Ma. Susana Hintze**

*Director del Instituto de Ciencias*

**Lic. Adolfo Vispo**

*Directora del Instituto del Conurbano*

**Dra. María Di Pace**

*Director del Instituto de Industria*

**Ing. Roberto Lattanzi**

*Director del Instituto del Desarrollo Humano*

**Dr. Roberto Noel Domecq**

*Secretaria de Investigación*

**Dra. Estela Grassi**

*Secretaria Académica*

**Lic. Claudia Danani**

*Secretario General*

**Prof. José María Beltrame**

*Secretaria Administrativa*

**Dra. Daniela Guardado**

**ÁREA DE PLANIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA**

**Lic. Lidia Amago**

**Dra. Ana María Ezcurra**

**Lic. Marta Graciela Mata**

**Lic. Javier Flax**

## **Los autores:**

### **Daniel Feldman**

Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Docente e investigador en el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se especializa en didáctica y curriculum.

### **Mariano Palamidessi**

Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Dr. en Educación, Universidad Federal Río Grande Do Sul. Director de la Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Nación. Se especializa en curriculum y sociología de la educación.

# Índice

Presentación .....	7
1. Introducción .....	11
2. Planificación, programa, diseño .....	13
3. El marco mental de la programación .....	17
4. Elementos de la programación .....	21
5. Contenidos y programación .....	23
6. Recontextualización del conocimiento .....	25
7. Tipos de contenido .....	28
8. Algunos principios de selección de contenidos .....	33
9. Secuenciación de contenidos .....	36
10. Propósitos, objetivos, actividades y evaluación .....	39
Comentario final .....	46
Bibliografía. ....	47

# Presentación

Si para una Universidad joven como la nuestra cada publicación es siempre motivo de satisfacción, en el caso de la publicación de “Programación en la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques” la satisfacción es, por lo menos, doble: en primer lugar, por el valor del material que presentamos, producto de más de un año de trabajo de los autores, del Comité de Formación y de distintos docentes (que trabajaron como verdaderos árbitros permanentes y nominales del texto) y del Equipo de Formación Docente y Pedagogía Universitaria del Área de Planificación, Evaluación y Pedagogía de la Secretaría Académica. En segundo lugar, porque este material inaugura la Serie “Formación Docente” de la Colección “Universidad y Educación” de la UNGS, destinada a ampliar la cobertura de la formación de la planta docente de la universidad mediante la producción de materiales sobre diversas temáticas relacionadas con la enseñanza universitaria.

Doble motivo, entonces, para detenernos un instante en el significado que tiene la formación docente en el conjunto de la estrategia de enseñanza y aprendizaje de la UNGS.

## La cuestión pedagógica y la formación docente en la UNGS

Desde sus inicios, la UNGS ubicó la cuestión pedagógica como un aspecto central de su agenda política. Guiada por una profunda convicción en la necesidad de gestar nuevas y mejores condiciones y experiencias, y de contribuir a un cambio en la calidad académica del sistema universitario, esta cuestión se articula alrededor de la idea de que esa calidad “no depende sólo de *qué* se enseña y aprende, sino de *cómo* se enseña y aprende” (UNGS. Catálogo de Carreras y Docencia 1999/2000:2000). Dijimos también que “la cuestión pedagógica” no se expresa en la prescripción de una o varias modalidades de enseñanza y aprendizaje, sino antes bien en la identificación de un problema y en la formulación de una pregunta que movilicen la capacidad de innovación y de intercambio crítico de experiencias.

En una época de lenguajes degradados, no resulta fácil hablar de “calidad”, “cambio”, “crítica”, “innovación” y, aún, de “enseñar y aprender”, sin caer en lugares comunes (y sin reforzar, por lo tanto, el vaciamiento del lenguaje). Probablemente, al cabo de siete años de actividad docente continuada, el mejor resultado que la UNGS puede exhibir al respecto sea la existencia y el uso intenso de espacios de reflexión colectiva y la circulación y discusión -no de un sistema, sino- de varios sistemas de hipótesis de trabajo acerca del enseñar y aprender.

En este contexto de propósitos y búsquedas más o menos comunes, por varias razones la formación de la planta docente constituye un desafío múltiple. En primer lugar, porque es cierto que “no hay calidad educativa sin calidad docente” (Torres: 2000), pero creemos que en el terreno de la formación docente la primera y más im-

portante responsabilidad institucional es *generar oportunidades relevantes y de alta calidad* para la recreación y apropiación de herramientas teórico-metodológicas y para la discusión y análisis de las prácticas de los propios docentes. Por otra parte, porque aun después y por sobre las instancias más o menos formalizadas de formación docente, las formas de constatación de su eficacia (en términos de los resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje) en las instituciones educativas está muy lejos de ser unívoca; antes bien, sólo sabemos que entre ambas no hay relación mecánica y, más aun, que en el ámbito universitario ese nexo y los métodos de constatación son un campo necesariamente abierto a la investigación, a la prueba y al debate.

Hay una última razón por la que la formación docente representa un desafío: en particular en los últimos años, el sistema educativo ha visto cómo los dispositivos de formación se han convertido en vehículos de conflictos, de imposiciones y resistencias y en arenas en las que se dirimen desacuerdos sobre cuestiones no siempre explicitadas. La UNGS pretende, en cambio, recuperar las mejores prácticas alrededor de la formación (confluencia de intereses institucionales e inquietudes personales, tratamiento de temáticas específicas y generales, articulación sistemática de diferentes tipos de formación pedagógica -general, en competencias docentes específicas, de comunicación de experiencias docentes de interés, de fortalecimiento de la renovación pedagógica, etc.), todas ellas concebidas como parte de un intercambio intenso, horizontal y plural, en el que no hay “alguien” que decide cuáles son esas temáticas y experiencias, sino que las mismas surgen como producto de una preocupación de conjunto y, por lo tanto, resultan significativas para al menos un grupo importante de académicos de la universidad.

### **Acerca de esta publicación**

En el intento explicitado se inscribe la Serie “Formación Docente” de la Colección “Universidad y Educación” que hoy inauguramos y, en particular, el material “Programación en la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques”, de Daniel Feldman y Mariano Palamidessi.

La propuesta de un material con este tema surgió como resultado del Seminario-Taller “El currículum universitario”, organizado y llevado adelante por el Equipo de Formación Docente y Pedagogía Universitaria del Área de Planificación, Evaluación y Pedagogía durante 1999, una actividad inscripta en lo que llamamos “formación pedagógica sistemática”. Las exposiciones y debates que se dieron durante (y después) de las cuatro sesiones del seminario-taller agendaron una serie de temas críticos identificados por los docentes que participaron del mismo, entre los cuales se encontró el de la programación de las actividades de enseñanza, en especial en el ámbito universitario.

A partir de ese interés, pensamos que la publicación de un material alrededor de esta temática significaría una contribución valiosa en sí misma, que presentaría la ventaja de estar permanentemente a disposición de los equipos docentes y docentes individuales interesados. De allí la solicitud a Daniel Feldman y Mariano Palamidessi, con quienes trabajamos durante todo el año 2000 en la tarea de revisión de los planes de estudio.

El interés y entusiasmo de los docentes y miembros del Comité de Formación que realizaron la tarea de lectura a lo largo de las distintas entregas mostraron que no nos habíamos equivocado: el material de Feldman y Palamidessi, esencialmente conceptual, conserva contacto constante con nuestra *experiencia* cotidiana como docentes, y esa misma proximidad potencia su capacidad de sugerirnos, provocarnos, hacernos preguntas. Presenta a la vez una serie de ideas sobre un espectro definido de cuestiones y problemas e instrumentos para encararlos y trabajar sobre ellos. No se encontrará en él ni una sola respuesta taxativa, ni una sola prescripción; no es su propósito. Antes bien, ayuda a pensar *de qué manera* cada uno de nosotros intentará expresar *qué propuesta formativa* en su campo específico.

Por ser expresión de las preocupaciones de un grupo de docentes de la universidad, por la indiscutible prioridad (lógica y práctica) que este tema tiene en nuestra tarea y por la calidad del material, creemos que es una inmejorable manera de inaugurar la serie “Formación Docente”.

**Lic. Claudia Danani**  
**Secretaria Académica**

# 1. Introducción

Este trabajo presenta algunas ideas relacionadas con las necesidades, requisitos, funciones y variables de la programación en las actividades de enseñanza. Su carácter es introductorio y sólo pretende dejar establecido un panorama y un conjunto de problemas. Por su alcance no puede desarrollar las discusiones que rodean a cada uno de los temas tratados. Plantea una serie de perspectivas y posibilidades y no establece una forma en la que “deba programarse”. Igualmente, su propósito es instrumental: trata de ofrecer un marco con el que analizar y trabajar sobre las prácticas habituales de programación, llamar la atención sobre algunos problemas y sugerir algunos elementos y consideraciones que pueden ayudar en esa tarea.

## El marco: cambios en la enseñanza universitaria

La enseñanza universitaria es una actividad que ha recurrido poco al conocimiento pedagógico. Su cercanía con los campos de producción de conocimiento y el desarrollo cognitivo de sus estudiantes no parecieron exigir especiales dispositivos para la transmisión de conocimientos. También la fuerte impronta de las profesiones (incluyendo las científicas o investigativas) ocupó el lugar de los instrumentos técnicos apropiados para la definición de propósitos, perfiles y estrategias de formación.

En parte, estas variables siguen vigentes, pero es cierto que la propia idea de universidad ha cambiado gradualmente. Esto se debe a una multiplicidad de factores, entre otros:

- El aumento incesante del conocimiento (que crea problemas tanto de selección, organización y secuencia, como de definición acerca de lo “básico” y sus sucesivos niveles).
- La creciente especialización, con la consiguiente ruptura de patrones tradicionales de profesión.
- La masificación de la enseñanza universitaria y el aumento de los requerimientos de perfiles formativos.
- La diversificación de las instituciones universitarias en distintos centros de formación caracterizados por diferentes maneras de “ser universidad” (no todas son hoy, universidades de investigación o de producción).

Estos dos últimos puntos atañen especialmente a las universidades de reciente creación, tanto en lo que hace a la inclusión de públicos sin tradición universitaria como a la oferta de nuevas carreras y la necesidad de promover otros estilos de ligazón con el entorno y con la comunidad.

Todos estos factores han aumentado las necesidades de un tratamiento pedagógico especializado de los problemas del currículum y de la enseñanza universitaria. Una de las

consecuencias de lo anterior es que el profesor universitario ya no es hoy solamente una figura académica. Al igual que en otros niveles, necesita una creciente capacidad pedagógica para resolver problemas relacionados con cuestiones como la diversidad, la definición del contenido, el acortamiento de las carreras tradicionales, la modificación de los perfiles de entrada, la superposición de tradiciones de formación universitaria, la sofisticación del currículum, la distancia con los campos prácticos. También enfrenta problemas de definición formativa por el creciente credencialismo que impregna las prácticas sociales, simultáneamente con la veloz depreciación de las credenciales y la modificación de las estructuras profesionales.

### **Programación, pedagogía y régimen académico**

De modo esquemático, puede decirse que el sistema de enseñanza destinado a la preparación de nuevos profesionales incluye una especificación del conocimiento, una pedagogía (que puede considerarse, en su acepción restringida, como formas adecuadas de transmisión) y un modo de regular las tareas de enseñanza y las actividades de aprendizaje, lo que puede denominarse, **régimen académico**. El proceso educativo está constituido por la interacción de estas dimensiones. De modo convencional, se reserva la idea de **Programa** o **Plan** para designar una determinada selección, organización y jerarquización de conocimientos que, en buena medida, organiza la vida de estudiantes y docentes.

El programa estructurado por cada profesor constituye un importante factor educativo, pero no define el conjunto de la oferta. Los aspectos de organización institucional y la tradición —escrita, como reglamentos, o no escrita— que regulan la actividad académica tienen gran importancia, ya que otorgan una forma propia al proceso de circulación de conocimiento y a la valoración de conocimientos en tanto son directamente organizadoras del trabajo. Esta dimensión constituye el régimen académico e incluye aspectos como el régimen de cursadas, horarios, evaluación, criterios de promoción, duración de las materias.

Por otra parte, el proyecto del Plan de estudios y el régimen académico toman forma en una propuesta de selección y organización de contenidos específicos de cada asignatura y en formas de enseñanza que son las que contribuyen en mayor medida al desarrollo de los aspectos menos temáticos del conocimiento: básicamente a los que atienden el desarrollo de actitudes profesionales y de formas de pensar y proceder. Esta dimensión puede denominarse como **pedagogía**. Entre el Plan de estudios y la enseñanza se estructura un intenso proceso de selección, organización y establecimiento de secuencias y estrategias. Este proceso concreta las variables institucionales y las relativas a las tres dimensiones, anticipa, organiza y da formas específicas en las que se concreta, en definitiva, la base de aquello que un grupo particular de estudiantes recibe como posibilidad de formación. Llamaremos **programación** a este proceso de estructuración y **programa** a su expresión en textos. Dado que la programación tiene un rol mediador, está influida por el tipo de marco en el que se desarrolla.

## 2. Planificación, programa, diseño

Por supuesto que no resulta novedosa la existencia de programas en la docencia universitaria. Cada profesor, asignatura o seminario elaboran el suyo, al comenzar una cursada. Lo que puede cambiar es la concepción que del programa se tenga.

En la preparación de actividades educativas con frecuencia se usan términos como **plan, planificación, programa, diseño, proyecto**. Ninguno de estos términos es específico del campo educativo y adquieren distintos significados según los contextos de aplicación. Dada la diversidad de usos que un pequeño número de términos tiene en educación, no hay manera de aseverar aquello que una “programación”, un “plan”, o un “proyecto” sean “objetivamente”. Su uso es estipulativo y conviene prestar atención al contenido que se le da en diferentes textos. De todos modos, cuando se analiza el contenido de estos términos pueden encontrarse algunos rasgos comunes.

En primer lugar, todos se refieren al propósito de resolver algún problema. Se planifica, se programa, se diseña o se proyecta con el objeto de modificar algo existente o para crear algún sistema, dispositivo o proceso. En segundo lugar, cualquier acepción de plan, proyecto o diseño incluye la idea de **representación**. Mediante nuestros diseños contamos con una representación de un estado de cosas. En tercer lugar, todos estos términos incluyen la posibilidad de **anticipación**, pues un plan es un intento o proyecto de *realizar* una cosa. Proyecto es, en su origen latino, la acción de extenderse y arrojarse hacia adelante (como los proyectiles). Pero un proyecto es también un *designio o pensamiento de ejecutar algo*. El programa, que en griego significa *delante de la escritura* es, en su acepción moderna, una *previa declaración de lo que se piensa hacer*. Por último, se puede agregar el carácter de **prueba o intento** que estos términos implican. La idea de plan o de proyecto anticipan un estado de cosas que solo adquiere forma en su realización práctica y que, en su forma de proyecto, define un estado probable y nunca puede ser totalmente seguro o definitivo.

Estas cuatro características: **propósito de resolver algún problema, representación, anticipación y prueba o intento**, constituyen el nudo alrededor del cual podemos pensar los problemas de la planificación o el diseño de las experiencias educativas. Todo programa anticipa un propósito, define un objetivo o establece una meta. O sea, propone una representación acerca de cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de ciertos contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos, qué se espera que los alumnos sepan o sean capaces de hacer al finalizar un segmento de trabajo o un curso. Aunque un programa es siempre una representación o un anticipo de un recorrido, de un punto de llegada o de una acción futura, tradicionalmente se le han asignado valores diferentes: o bien se consideró al programa como un modelo exhaustivo de la práctica, o bien se lo consideró como una hipótesis de trabajo. En esta segunda opción, que es la que utilizaremos mayormente en este trabajo, la representación que expresa el programa tiene el carácter de **prueba** y supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectifica-

ciones o cambios sobre la marcha cuando se pasa del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha.

Los criterios que guían un proceso de programación pueden ser tomados de trabajos especializados en el tema o, lo que es muy frecuente, pueden ser parte de un “programa mental” que incluye principios de selección de contenidos, jerarquización de asignaturas, formas de cursado, etc. Estos criterios se combinan según alguna manera general de entender la definición y la resolución de problemas. Sobre esta cuestión puede decirse, de manera muy esquemática, que existen dos tradiciones en los estudios educativos. Se las conoce como **modalidad técnica** o **modalidad práctica o procesual**.

Las modalidades técnicas suponen que la acción se rige por un sistema bien especificado de reglas<sup>1</sup>. La modalidad técnica confía en que la disponibilidad informativa otorga un margen suficientemente amplio de predicción como para permitir una acción sujeta a reglas unívocas para la solución de problemas bien especificados. Considera la actividad educativa como un “sistema tecnológico de producción” y mide su eficacia por la relación entre productos y entradas del sistema. La acción regida por la modalidad técnica está dirigida a la producción de medios o de procesos diseñados para el logro de fines bien especificados. Considera los contextos de aplicación, pero se beneficia con modelos de alto grado de generalidad. Esta modalidad responde a la pregunta: ¿de qué medios disponemos o cuáles debemos desarrollar para alcanzar estos objetivos?

La modalidad de acción que, siguiendo la tradición, se denomina “práctica” responde a la pregunta: ¿cómo sería correcto actuar en esta situación? ¿De qué manera aquello que yo considero bueno, prudente o correcto se expresa en este caso particular?<sup>2</sup> Las decisiones prácticas tienen siempre un valor relativo a la situación y su aplicación está definida: con relación a tiempos y a contextos específicos. Los problemas no se definen, como en la modalidad técnica, mediante diagnósticos previos que llegan a establecer conclusiones bastante definitivas. La definición del problema nunca es conclusiva, aun-

---

1- "La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico" (Schön, 1992, pág.17).

2- J. Schwab fue uno de los iniciadores de la crítica a la perspectiva técnica y de ciencia aplicada en educación. En un clásico artículo, publicado a fines de los sesenta (la versión en español es de 1974 y se denominó Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo. Buenos Aires: El Ateneo) argumentó que la educación es una actividad práctica que recurre a la teoría en función de los problemas prácticos que se le plantean. No acepta que los asuntos educacionales se traten en el marco de una disciplina derivada -una tecnología desarrollada a partir de una ciencia de base. Cree, más bien, que la educación es una actividad práctica que debe afrontarse mediante las “artes de la práctica”. La posición de Schwab, tributaria de la revitalización de las nociones aristotélicas de los modos de razonamiento y de las disposiciones a la acción ligadas a ellos, se dirigió a revalorizar las artes de la práctica y el método deliberativo y a sostener la necesidad de recurrir a modalidades eclécticas en relación con las teorías. Aunque su trabajo estaba dirigido al campo del currículum, su argumentación resulta perfectamente asimilable a otros problemas de la enseñanza.

que en algún momento se considera, pragmáticamente, que es suficiente como para tratar de establecer algunas alternativas. Estas alternativas operativizan de distinta manera el problema y permiten adquirir nuevas perspectivas sobre él. Dicho de otra manera, el problema *también* se aclara en la medida en que se concreta en soluciones posibles. Esto establece una diferencia con la modalidad técnica que suele aceptar los problemas como datos dados del mundo y confía, de manera indudable, en el valor del cambio. No pone al propio cambio como un valor en cuestión. La perspectiva práctica, por el contrario, analiza las finalidades y los medios para considerarlas en un mismo movimiento que le implica reflexionar sobre sus propósitos e incluirlos como parte del problema. Promueve una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones.

En relación con los propósitos específicos de un trabajo sobre programación, la presentación de la discusión anterior tiene varios sentidos.

1. En el debate educativo en torno del currículum y la gestión de la enseñanza de las últimas dos décadas estos dos enfoques se enfrentaron. No es un objetivo de este documento exponer los términos de esa polémica teórica y política, pero sí es necesario presentar ambas modalidades, ya que cada una de ellas modeliza una manera de entender el desarrollo de las acciones, en este caso, educativas. También cada una de ellas representa una distinta manera de preparar la actividad y de intervenir. Están ligadas, a su vez, a imágenes acerca del profesor: ¿la tarea del profesor se asemeja más a la de un técnico, a la de un ingeniero o a la de un artista?

En la bibliografía actual sobre asuntos educativos estas oposiciones están muy presentes y, probablemente, se requiera todavía un largo período de discusión hasta que se aclare la firmeza de los distintos argumentos. Mientras eso sucede, puede ser conveniente aceptar una hipótesis de trabajo plural que es la que, en cierto sentido, adopta Donald Schön en su obra *La formación de profesionales reflexivos*. Según él existen dos clases de problemas: los de “las tierras altas” y los de “las tierras bajas”. En las tierras altas los objetos están claramente diferenciados y la luminosidad es suficiente como para circunscribir casos de problemas y recurrir a reglas bastante especificadas para resolverlos. La elección se hace en función de previsiones posibles de realizar porque se cuenta con información asentada y sistemática. Pero en las “tierras bajas” las cosas suceden de manera diferente. Muchas veces existen sensaciones de que las cosas deben cambiar pero no hay claridad acerca de qué. Es difícil separar los elementos que componen la situación y la definición de los problemas es, en sí misma, el problema principal. No se dispone de información confiable y la situación tiene una configuración singular que permite trazar analogías pero que no puede homologarse de manera directa con otras situaciones<sup>3</sup>. La conclusión es casi evidente: no es lo mismo afrontar y resolver problemas en las “tierras altas” que en las “tierras bajas”. Una característica de las situaciones educativas parecería ser que, por momentos, se transita por las tierras altas y, en otros, por las tierras bajas. Esto llevaría a que, con independencia de la discusión en torno a los fundamentos, se recurra a distintas modalidades de acción según la situación, el marco o

---

3- Ver en Schön (1992), pág. 17 y sigs.

el tipo de cuestiones que se enfrenten. En este trabajo se sostiene la opinión de que, desde el punto de vista de la preparación y el desarrollo de la enseñanza, *es posible articular ambas perspectivas*.

La revitalización de las modalidades prácticas ejerció un saludable efecto en la definición y tratamiento de problemas educativos por su flexibilidad y por su mayor sensibilidad a los contextos específicos. También porque evitan las restricciones del: “así deben ser hechas las cosas”. Al mismo tiempo parece necesario remarcar las dimensiones técnicas de la actividad de enseñanza, comenzando por las de planeamiento. Las frecuentes críticas al tecnicismo que hoy es posible escuchar en ámbitos educativos se pueden entender cuando se ataca cierto reduccionismo en los planteos (generalmente de base sistémica) acerca de la planificación y el desarrollo de dispositivos de enseñanza. Pero estas críticas no parecen justificadas cuando se traslada la crítica al uso de planteos sistemáticos para el abordaje de problemas y de diversas tecnologías educativas que incluyen las de planificación. En última instancia, la solución práctica de una gran cantidad de problemas prácticos debería residir en la elaboración y el dominio de un adecuado dispositivo técnico.

2. Articular las dimensiones técnicas del trabajo de enseñanza con sus dimensiones prácticas tiene consecuencias muy simples. Se señaló que el diseño o la planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. En tanto su finalidad es práctica, es difícil pensar en buenos diseños que sean utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. La acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente y su representación -por el medio que sea- debería contemplarlo de este modo. La acción de diseñar tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para *repensar la propia acción en términos prácticos*. Los programas son el producto que concreta, materializa la reflexión sobre qué, cómo, cuándo y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los alumnos específicos en situaciones determinadas. Desde este punto de vista, no hay programas buenos en sí mismos, válidos para cualquier situación, lugar, grupo de estudiantes.

3. Toda persona que planifica, lo hace utilizando, de manera explícita o implícita, rasgos de alguna modalidad o de ambas, que actúan como un programa general mediante el cual se encara el trabajo de programación y su desarrollo práctico. Una modalidad consiste en la adopción de una teoría simple con respecto a la definición de problemas y el tipo de planeamiento. Esta teoría simple puede actuar, como ya se mencionó, implícitamente o ser explicitada y revisada. El programa mental cumple un importante papel en la dirección de las acciones de enseñanza. Pertenece, en buena medida, a un ámbito que puede denominarse “privado”. Es difícil de compartir y su grado de organización no siempre permite asegurar que un conjunto de variables haya sido considerado de manera sistemática. En la medida en que el proceso de programación aumenta la explicitación de los criterios (lo que puede denominarse su *visibilidad*), también aumenta la posibilidad de reflexionar sobre él, de analizarlo, someter a escrutinio crítico los supuestos de selección, clasificación, secuencia y enmarcamiento que guían una relación pedagógica específica y evaluar las consecuencias de su aplicación. Esto se retomará en el próximo apartado.

### 3. El marco mental de la programación

En el apartado anterior se presentaron modos generales de encarar el proceso de programación. Estos modos generales son parte de un marco mental que orienta la toma de decisiones. Pero no es éste el único componente. Además, todo profesor tiene una manera de pensar acerca de los problemas de la enseñanza, del plan de estudios y del cómo pueden aprender sus estudiantes. Piensa de alguna manera en su actividad como docente. El estudio de este conocimiento resultó bastante fructífero en los últimos veinte años y brindó cierta información para entender la toma de decisiones en situación educativa y para aclarar ciertas perspectivas y mediaciones entre la programación y la tarea de enseñanza.

La programación de la enseñanza se da siempre en un doble marco. Por un lado, algún conjunto de normas relativamente oficializadas por una institución. Este conjunto es variable y su fuerza prescriptiva varía de acuerdo con el tipo de institución educativa de que se trate. De hecho existen tradiciones muy diferenciadas acerca del nivel de decisiones que deben ser tomadas institucionalmente y los márgenes de libertad o de autonomía con que cuentan los profesores. No es objetivo de este trabajo abundar en el tema. Solamente aclarar que es una variable importante a la hora de programar. Dependerá de las distintas instituciones, el papel que juegue en la configuración definitiva del programa y de la enseñanza.

Por otra parte, el proceso de preparación de la actividad y el de enseñanza están guiados por una manera de ver las cosas, propias de cada profesor. Estos modos generales de definir la situación son producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que define una perspectiva. Estas perspectivas proporcionan orientaciones generales y valores educativos. Las perspectivas no son, en sentido estricto, “teorías”. Su sistematicidad es mucho menor y son pasibles de interpretaciones diversas. Constituyen un marco mental personal con el que se piensa, se programa y se dirige la enseñanza. Hay tres aspectos normalmente relacionados con el desarrollo de perspectivas: **concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña**. Se verán a continuación algunos ejemplos a título ilustrativo.

Las concepciones sobre los que aprenden y sobre la enseñanza son maneras de responder a la pregunta: ¿qué hace que los alumnos aprendan? De qué modo lo hacen? ¿cómo funcionan las mentes cuando se aprende? Obviamente que resultaría imposible repasar la vasta (y contradictoria) bibliografía sobre el tema. Pero sí pueden establecerse unos modelos generales que reúnen tanto alguna idea acerca del funcionamiento del que aprende como de la manera general de ayudarlo a que lo haga. Jerome Bruner (1997, páginas 73 a 80) utiliza la idea de “pedagogía popular” para referirse a este tipo de modelos. No constituyen teorías formalizadas, pero tienen gran poder cuando se define la enseñanza. Él propone cuatro modos que, para los propósitos de este trabajo, pueden resumirse en tres.

Según el primero de ellos, se puede pensar en los alumnos como *aprendices imitativos*. Se trata, en este caso, de adquirir el “saber como” y el propósito es promover la ejecución hábil de ciertas actividades mediante aprendizaje práctico. El aprendizaje práctico se basa, en buena medida, en el trabajo imitativo en función del modelo que provee la tarea de alguien experto. “El experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito. En semejante intercambio hay poca diferencia entre conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento proposicional (saber qué)” (Bruner, 1997:72). La buena realización de una tarea está más basada en el talento y en la habilidad que en el conocimiento y en la comprensión. Se supone que la competencia (la capacidad de hacer) llega con la práctica. Pese a la gran importancia que tienen los componentes de imitación y práctica repetida para el aprendizaje de habilidades, hoy también se acepta que el aprendizaje de muchas habilidades se potencia cuando está acompañado por explicaciones acerca de los procedimientos en ejecución.

Otro modo de pensar en la mente del que aprende es como la de una persona que se beneficia de la presentación expresa de descripciones, principios o reglas de acción. O sea, se puede pensar en los aprendices como *receptores de la exposición didáctica*. Lo que se adquiere en este caso es conocimiento proposicional: hechos, principios y reglas. El conocimiento está presentado como un cuerpo explícito que puede ser consultado (en libros, por ejemplo) o expuesto por el profesor. Más que la perspectiva personal de los estudiantes en este caso importa que el alumno sea capaz de captar, procesar y retener cierto tipo de información (de organización, complejidad y profundidad variable). El propósito no consiste en que el alumno sea capaz de hacer algo, sino en que pueda obtener cierto conocimiento, articularlo con otros conocimientos y utilizarlo en contextos diferentes o que pueda utilizarlo para la adquisición de nuevo conocimiento.

Por último, es posible pensar en los alumnos como *pensadores* o como *conocedores*. En este caso se prioriza el desarrollo del intercambio, la clarificación de ideas, la discusión y la argumentación en torno de aspectos controvertidos o poco claros. Se supone, en todos, la capacidad de aclarar y desarrollar la propia perspectiva y de confrontarla con la de otros. Esta manera, más relativista, de pensar el desarrollo del conocimiento puede complementarse con la capacidad creciente para interactuar de modo productivo con conocimiento elaborado y validado, incorporar y utilizar los patrones de producción y validación. Ésta es una manera de pensar en los estudiantes como personas que, en términos de Bruner, son capaces de avanzar mediante la discusión hacia un marco de referencia compartido y, también, son capaces de “gestionar el conocimiento objetivo”<sup>4</sup>.

La manera en que uno piense cómo aprenden los estudiantes o qué hacen para lograrlo, se articula con ideas sobre la enseñanza y su relación con el aprendizaje. La

---

4- Sin entrar en una polémica epistemológica, el autor utiliza “objetivo” en sentido de fuertemente fundamentado y con buen grado de aceptación. Se trata de conocimiento objetivado suficientemente consensuado dentro de una comunidad especializada.

enseñanza puede ser entendida como “poner” algo dentro de los alumnos o, por el contrario, “sacar” de ellos. Se la puede pensar como “instruir” o como “guiar a que el alumno aprenda por sí mismo”. Se puede creer en la importancia de la acción externa del docente o, más bien, en su papel de apoyo a la actividad autosostenida del alumno. Se puede creer que es posible dar algo o que, en sentido estricto, solo se puede ayudar a que al alumno lo obtenga solo. Se podrían organizar estas ideas en tres modelos generales: **los modelos causales o directos, los modelos mediacionales y los modelos facilitadores.**

Los **modelos causales o directos** consideran que la enseñanza es una variable independiente cuya variación explica los cambios en el aprendizaje, que es la variable dependiente. El aprendizaje es considerado un efecto de la enseñanza<sup>5</sup>.

La descripción que realizan los **modelos mediacionales** de la relación entre enseñanza y aprendizaje es diferente. Según este punto de vista, la enseñanza no promueve directamente el aprendizaje. La enseñanza produce resultados cuando es capaz de actuar sobre cierto tipo de actividad de los alumnos y de estimular y desarrollar en ellos las capacidades y competencias que permitan realizar las tareas de aprendizaje. En términos de Fenstermacher (1989), la enseñanza debe permitir que los alumnos se conviertan en estudiantes. Este rol de la enseñanza no omite que se pueda presentar de manera directa el material de instrucción, sólo que se sostiene que éste será aprendido si la tarea instructiva promueve la actividad de los alumnos y su esfuerzo por procesar, organizar, relacionar y retener el material. En este campo coinciden distintas teorías<sup>6</sup>.

En los **modelos facilitadores**, la propia idea de “enseñanza” es muy débil. Se entiende que los alumnos sólo pueden aprender significativamente mediante actividades autoiniciadas y autosostenidas. La tarea educativa consiste en restringir al máximo la intervención exterior y en crear un ambiente que facilite las actividades autónomas de los alumnos<sup>7</sup>.

Complementando estas posiciones, puede decirse que todo aquel que enseña desarrolla alguna definición personal acerca de su función. En *Enfoques de la Enseñanza*, Fenstermacher y Soltis (1999) proponen tres maneras de concebir la enseñanza y la caracterización del enseñante. En el primer enfoque, el docente se ve como una persona dedicada a producir aprendizajes y dispuesto a utilizar las mejores técnicas disponibles. Tienen mucha importancia los materiales y el dominio de habilidades para el gobierno

---

5- Los programas de refuerzo y la “instrucción programada” basados en las teorías de condicionamiento operante (por ejemplo, Skinner, 1970) son ejemplos de este modelo. Igualmente, en un sentido más general, puede decirse que diversas maneras de pensar en la enseñanza parecen sostenerse en un supuesto de este tipo. Puede ejemplificarse en la conocida expresión: “yo lo enseñé”.

6- Se incluyen tanto teorías de la recepción (como la de Ausubel) como teorías del descubrimiento (por ejemplo, de base psicogenética) o de la invención (por ejemplo, la teoría instructiva de Bruner).

7- La propuesta no directiva expresada en la obra de Carl Rogers (1991) ejemplifica este modelo y ha sido utilizada en la enseñanza superior.

efectivo de la clase. El segundo enfoque define al docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal para que alcance autoafirmación y aceptación de sí. Por último, se puede ver al docente “como un liberador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales e íntegros” (Fenstermacher y Soltis, 1999, pág. 21). Cada enfoque plantea distintos valores y propósitos, dibuja un distinto escenario para la enseñanza y crea una imagen diferente de quien enseña<sup>8</sup>. Estos enfoques pueden relacionarse con los modelos descritos anteriormente pero no de manera directa y, más bien, invitan a pensar en un conjunto bastante plural de articulaciones.

La formulación de unos “modelos” como los planteados solo tiene el propósito de ejemplificar el tipo de supuestos que generalmente operan a la hora de pensar en la enseñanza y en su preparación. Seguramente puedan describirse otros o puedan retomarse estos rasgos de otra manera. Los modelos presentados no deberían considerarse como una clasificación bien establecida (aunque suenan bastante razonables a la luz de la experiencia). Tampoco es necesario optar por alguna de las categorías planteadas. Realizar una exposición como la anterior ayuda a mostrar un tipo de ejercicio de clarificación que resulta recomendable. Esto se justifica porque estas perspectivas generan el marco de interpretación de la actividad educativa, brindan los propósitos educativos de un profesor y ofrecen los parámetros dentro de los cuales un método, una estrategia o una forma de enseñanza son considerados aceptables. Dicho en términos de G. Fenstermacher (1989) son definiciones de lo que se puede considerar “buena enseñanza” y, desde el punto de vista de este documento, de lo que puede ser una “buena manera de programar” o un “buen programa” en sentido amplio. La clarificación de diferentes perspectivas también ayuda a reconocer las opciones personales, a confrontarlas con otras posibles y a ampliar el campo de posibilidades. Aunque toda exposición las presenta como “una o la otra”, perspectivas como las delineadas pueden perfectamente combinarse y utilizarse un enfoque para cierta situación o propósito y otro para situaciones o propósitos diferentes. En resumen, quizás los profesores y los estudiantes se comporten, en distinto grado, un poco como cada una de las distintas maneras de entender estos asuntos.

---

*8- Los autores aclaran que las denominaciones elegidas son a efectos prácticos y que estos mismos enfoques se describen bajo otros nombres. Su preocupación principal es proponerlos como objetos de reflexión a fin de facilitar la elaboración crítica de estilos personales. La propuesta de enfoques no tiene, desde ese punto de vista, una intención normativa y no se trata de enfatizar la importancia de uno por sobre los otros. Como señalan: “(...) cada enfoque contiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza (...)” (Fenstermacher y Soltis, 1999, pág. 22).*

## 4. Elementos de la programación

La actividad de enseñanza presenta tres rasgos que justifican la importancia de las tareas de programación. Primero, la enseñanza opera casi siempre en situación de restricciones (por ejemplo de tiempo) y, por lo tanto, necesita asegurar algún grado de eficacia a sus acciones. En segundo término, la enseñanza es una actividad que se fija ciertos propósitos en relación con las situaciones que enfrenta y que utiliza o diseña técnicas adecuadas para conseguirlos. Por último, la enseñanza tiene que regular un ambiente bastante complejo y, por lo tanto, cuanto mayor cantidad de decisiones se tomen anticipadamente, mayor disponibilidad y capacidad de atención podrá dirigirse a la interacción directa.

La educación es una actividad intencional. Está dirigida a la consecución de determinados logros por parte de los alumnos. Es motivo de discusión cuáles deberían ser esos logros, cómo deberían expresarse y qué propósitos deberían guiar la acción de instituciones educativas determinadas. Lo que resulta más aceptable es que estos logros deberían ser claramente especificables y comunicables. En parte, para ayudar a la dirección de las acciones, en parte por un criterio de transparencia y capacidad de control del proceso por parte de distintos sectores comprometidos en él. La programación cumple la función de proveer una anticipación sistemática sobre el proceso que juega cuatro roles: es un medio para reducir la incertidumbre; prepara y organiza el material de instrucción clarificando las secuencias básicas y especificando las actividades más importantes a realizar; prepara cognitivamente con relación a las posibles contingencias de la clase y, por último, sirve de guía a los procesos interactivos, en tanto fija el marco y las reglas generales de la clase.

Un programa de trabajo puede constar de diferentes elementos. Se puede entender el programa como un compendio de contenidos. En ese caso programar es realizar un esbozo de qué cosas habría que transmitir -o aprender- y del orden de presentación. Otra posibilidad es pensar el programa como una definición muy precisa de lo que los alumnos deberán poder hacer o saber al finalizar el curso. En ese caso el programa consiste en especificar el conjunto de objetivos a conseguir, su estructura y ordenación. También se puede entender el programa como una expresión del conjunto de experiencias por las que pasa el estudiante. En ese caso, el diseño tiene que contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales, uso de los textos, efectos derivados de las estrategias de evaluación, etc. Un programa puede articularse en torno a una variable principal o a varias, darle más importancia a una, o combinarlas para definir el propósito formativo. Algunos de los aspectos que se tienen en cuenta habitualmente para desarrollar una actividad sistemática de enseñanza son:

- a) las metas, los objetivos o las expectativas de logro;
- b) la selección de los contenidos;

- c) la organización y secuenciación de los contenidos;
- d) las tareas y las actividades;
- e) la selección de materiales y recursos;
- f) la evaluación de los aprendizajes.

Los elementos de esta enumeración podrían ser más o podrían ser menos. En todo caso, se trata de convenciones útiles para pensar la acción. Cualquier elección de un “menú” responde más a consideraciones prácticas que a algún esquema general con pretensiones de aplicabilidad universal. No hay una única manera en la que deba programarse. Hay modos más útiles ajustados a ciertos propósitos, a ciertos contextos y a ciertas tareas. La programación mediante formatos que deben ser cuidadosamente respetados ocupa mucho tiempo y energía, pero no siempre facilita la tarea porque la programación es un acto eminentemente práctico y los programas, como los mapas, deben ser representaciones útiles. De allí que la enumeración de variables tienda a mostrar un panorama y no a proponer una lista con propósitos prescriptivos. Se realizarán algunas consideraciones en torno a estas variables haciendo un énfasis especial en la formulación y organización del contenido.

## 5. Contenidos y programación

Es un tema de discusión el eje sobre el que gira la programación de la enseñanza. Una tendencia muy extendida ha sido considerar el contenido como el elemento que estructura el proceso de programación. En todo caso, la tradición universitaria se ha inclinado fuertemente por esta variante. En lo que sigue, se hará referencia al papel de la definición del contenido en la programación.

La especificación del contenido es, antes que nada, un problema cultural y un problema político. La decisión sobre el contenido a enseñar tiene dimensiones técnicas, pero la valoración acerca de aquello que debe ser transmitido remite al debate acerca de lo que una sociedad considera importante, valorable o necesario. Por supuesto, que esto sólo puede plantearse desde un punto de vista muy general, porque casi cualquier sociedad conocida encierra en sí misma grupos con diferentes posiciones e intereses y, por lo tanto, cualquier visión acerca de lo valioso o de lo importante sólo se logra mediante procesos de mediación o de imposición según sea el tipo de relación de fuerzas existente. Por ello, cuando se discute qué es valioso desde el punto de vista curricular, se discute acerca de la distribución de ciertas formas específicas de capital que, en el caso de la educación, consisten en **conocimientos, habilidades, capacidades y competencias**. Esta es una manera de estudiar el contenido que no puede dejar de tenerse en cuenta. Sin embargo, para los propósitos de este documento se enfatizará el análisis del contenido desde otro punto de vista. Se tendrá en cuenta cómo pueden concretarse en la programación las intenciones de, en este caso, la formación universitaria. Como ya fue dicho, la definición del contenido es, seguramente, el proceso más importante de la programación. Es probable que aquello que llamamos pedagogía tenga una estrecha dependencia con las maneras de precisar el contenido o con aquello que llamamos contenido.

Cualquiera que trabaje en enseñanza tiene una definición intuitiva del contenido. El contenido es *aquello que se enseña*. Ésta es una definición simple pero de hecho muy completa. Si contenido es todo lo que se enseña, es fácil advertir que en un curso se enseñan muchas más cosas que las determinadas por el programa, algunas de ellas de manera intencional y, otras, de manera no intencional. Muchas de las cosas que se enseñan intencionalmente en un curso y que no figuran en el programa suelen estar relacionadas con competencias, habilidades, procedimientos o maneras de pensar que no entran fácilmente en las unidades, temas y bibliografía que, habitualmente, forman parte de los programas universitarios. Analizar aquello que compone el contenido es una manera de llamar la atención sobre sus distintas dimensiones o, si se quiere, de desarmar el paquete de “todo lo que se enseña”. De esta manera, se facilita la incorporación de estas dimensiones en el proceso de la programación y se evita que algunas de ellas no sean objeto de un tratamiento sistemático y reciban una atención más bien implícita.

El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. Para definir el contenido a enseñar es preciso identificar objetos, secuenciarlos y ordenarlos por medio de **algún tipo de clasifi-**

**cación** (p.ej.: *conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos*) y **agrupamiento** (p.ej.: *contenidos de Química, o Problemas ambientales*). Luego se retomarán estas cuestiones.

Seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados. En sentido estricto, el contenido es producto de una construcción específica que consiste en el proceso de producción de los objetos a transmitir. Esta construcción, en tanto tiene origen en conocimientos producidos fuera de los ámbitos de enseñanza, se relaciona con procesos de recontextualización a los que nos referiremos a continuación.

## 6. Recontextualización del conocimiento

### De la producción de conocimiento al conocimiento del curriculum

Se suele decir: “traduttore, traditore”. Este breve refrán italiano sostiene lo que todo escritor o traductor sabe: que una traducción es forzosamente infiel al original. Y, en varios sentidos, el contenido es siempre producto de un proceso que, en varios niveles, puede llamarse de traducción. La complejidad del saber “original” se reduce y se adapta a una situación específica de transmisión que casi nunca es idéntica a la de producción. El contenido, o aquello que llamamos “contenido”, es una forma específica de conocimiento. Su composición refleja una opción dentro de campos de conocimiento, ciencias o disciplinas pero también una versión “pedagógica”. En ese sentido, “contenido” es un concepto situacional ya que se define por sus contextos de utilización y por sus propósitos. El valor de una forma de conocimiento se determina en situación y, “(...) a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Por consiguiente, el saber nunca es el mismo para sus creadores, para sus usuarios, para los alumnos, etc.” (Brousseau, 1990:261). Cuando no se reconoce la calidad situacional del conocimiento —en este caso específico, su inclusión en instituciones de formación— pueden producirse graves distorsiones en la selección de temas para la enseñanza.

Para ser enseñado, el conocimiento requiere de una versión que, por sus características, no puede ser realizada solamente desde el campo de la ciencia. A la pregunta “¿qué debería plantearse la educación con respecto al conocimiento?” no hay respuesta desde el conocimiento mismo, porque hay una dimensión pedagógica del contenido. Shulman denomina “conocimiento pedagógico del contenido” a “la mezcla de contenido y pedagogía en la comprensión de cómo tópicos, problemas o asuntos particulares son organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los aprendices y son presentados para la instrucción”. (Shulman, 1987, pág. 8)<sup>9</sup>

Toda definición del contenido es producto de una operación de recontextualización. Es una idea muy sencilla: el contenido producido en contextos especializados en la producción (centros de investigación, medios académicos o cualquier institución que desarrolle saberes especializados en el ámbito de las ciencias, las artes o la producción cultural en general) debe ser adecuado para su circulación en contextos especializados en la transmisión o, según la terminología de algunos autores, en la reproducción del conocimiento (fundamentalmente, las instituciones educativas). Desde este punto de vista, el problema central del contenido es el problema de la representación<sup>10</sup>, o, dicho de otra

---

9- *La traducción es personal.*

10- U. Lundgren (1992) define el curriculum como el elemento que resuelve el problema de la representación en las sociedades que han separado los contextos de producción y reproducción de conocimiento y habilidades. En *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata.

manera, la respuesta a la pregunta: ¿qué forma debe tomar un conocimiento experto para poder ser transmitido o aprendido por un público no experto?

Aunque la cercanía de la enseñanza universitaria de los contextos de producción sea la mayor de todo el sistema educativo, los problemas de contextualización persisten ya que cualquier asunto o materia requiere de algún tipo especial de organización, estructura y secuencia para poder ser aprendida por alumnos que, por fuerza, se incluyen progresivamente en un campo específico. La lógica de esta inclusión no es solo la lógica de presentación del conocimiento ni del modo en que una teoría o un campo específico esté articulado. También refleja una lógica específica relacionada con el aprendizaje y la formación progresiva de capacidades y competencias propias del campo en cuestión. Ausubel llamaba a esto el cruce de la lógica “psicológica” y de la lógica “epistemológica”. La visión es un tanto simplista, pero es ilustrativa del tipo de consideraciones complejas que deben ser realizadas.

Según se expuso hasta aquí, es inevitable que los conocimientos científicos, técnicos y profesionales sufran modificaciones en las sucesivas operaciones de traducción o de recontextualización. O, dicho de otra manera, que adquieran una forma especial en el proceso de construcción del contenido. Por lo tanto, la educación construye —hasta llegar a niveles avanzados donde el contacto con el conocimiento “original” es más frecuente— un nivel “artificial” de conocimiento. ¿Cuál es la validez de ese contenido a enseñar? ¿Se trata de una falsificación de un saber “verdadero”? La respuesta es que las instituciones educativas, incluyendo a las de educación superior, usan el conocimiento para sus propios fines y su propia utilidad. Se pueden producir cortocircuitos cuando profesores y alumnos olvidan que se trata de objetos creados para la tarea de educar. En ese proceso han sido descontextualizados de su campo de origen y re-contextualizados en situación educativa y, por lo tanto, su utilización futura requerirá, igualmente, de un nuevo trabajo de recontextualización.

### **La traducción y la interpretación de cada profesor: del contenido a enseñar al contenido enseñado**

Considerar el contenido como “objeto de enseñanza” no implica una posición “distribucionista” (un objeto puede ser empacado, transportado y distribuido sin mayores alteraciones en su estructura, lo que hace posible su consumo). La transmisión de un mensaje no es como el transporte de un objeto físico. El contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido, en un proceso complejo e inestable. Como todo mensaje, el contenido transmitido está sujeto a interpretación y modificación. Cuando el docente se propone transmitir determinados contenidos, se produce otra modificación de los saberes ya que, nuevamente, se produce una selección y adecuación del mensaje. Con el fin de facilitar su comprensión por parte de los alumnos, los docentes utilizan (utilizamos) simplificaciones, analogías, ejemplos, aplicaciones; se da más importancia a ciertos elementos que a otros. Se produce una nueva transformación con el fin de generar una representación útil y accesible a los alumnos.

El contenido a enseñar encuentra su concreción con la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases. El contenido enseñado<sup>11</sup> deriva de las influencias del currículum, de la bibliografía y, como ya fue mencionado en el apartado anterior, de las perspectivas de quienes participan en su elaboración y transmisión. En primer término, el contenido a enseñar es producto de un proceso de elaboración dirigido por los propósitos específicos y las condiciones de la enseñanza, pero, desde el punto de vista de la transmisión o de su circulación, el contenido enseñado es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y se materializa de maneras diversas a través de la enseñanza. Una vez definido, el contenido a enseñar puede llenarse, completarse o concretarse de muy distintas maneras. Por eso no es lo mismo el contenido desde lo que se debe enseñar, lo que se declara enseñar, lo que se intenta enseñar de manera intencional o consciente, lo que efectivamente se enseña o se transmite.

Desde el punto de vista de la programación (incluyendo la programación del currículum) se pueden describir tres operaciones básicas sobre el contenido: **selección, organización y secuenciación**. Veremos algunos temas relacionados con la selección del contenido.

---

*11- Al contenido enseñado también se lo denomina “currículum real”: es lo que los maestros presentan efectivamente a los alumnos.*

## 7. Tipos de contenido

¿Por qué es necesario plantear una tipología de contenidos? La razón más evidente es que una tipología, como cualquier esquema, llama la atención sobre rasgos de un objeto y, por lo tanto, permite tratarlo sistemáticamente de manera más completa. Cuando se trata de la selección de contenidos una tipología debería ayudar a pensar en los distintos aspectos que deben ser seleccionados. Si se quiere, brinda una estructura formal utilizable a efectos del análisis. Se la puede utilizar como un recordatorio: ¿tuvimos en cuenta tal o cual aspecto? O, también, como un catalizador de la discusión acerca del contenido valioso, ya que una tipología muestra distintas alternativas en cuanto a tipos de contenido y, por lo tanto, permite abrir el debate acerca de su valor. Por ejemplo: ¿debemos enseñar información o debemos prestar más atención a los aspectos conceptuales y teóricos? ¿qué lugar tienen en el programa ciertas formas de pensamiento o metodologías? ¿se deben incluir en el programa disposiciones para la acción? ¿qué lugar ocupan en el programa las habilidades propias de un estudiante universitario? Por último, definir tipos de contenido es parte de una discusión acerca del conocimiento y de la manera en que el conocimiento circula y es utilizado en situaciones sociales. En cualquiera de los usos anteriores una tipología, o una especificación de dimensiones o componentes de aquello que llamamos contenido, es una herramienta necesaria para los procesos de selección.

Por supuesto que cualquier tipología que se presente es bastante relativa y, en este sentido, vale la pena realizar diversos intentos para buscar una adecuada a los propósitos de la enseñanza en un campo determinado. A título ilustrativo se pueden presentar algunas. Una, muy sencilla, consiste en plantear que la estructura de cualquier selección de contenido se basa en cinco dimensiones:

- Conjuntos de informaciones, conceptos, principios o teorías (se lo puede llamar “saber qué”).
- Metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades (se lo llama, también, “saber cómo”). Incluye la capacidad de plantear y resolver problemas en un campo.
- Competencias. Ligadas a capacidades cognitivas de orden general como clasificar, categorizar, analizar, describir, “pensar sobre el pensamiento”, etc. (El “pensamiento” tomado como contenido de enseñanza es una dimensión cuya autonomía está en discusión -Puede verse en la compilación de McLure y Davies<sup>12</sup> - pero que, aun así, vale la pena mencionar).
- Prácticas o experiencias. Definen acciones complejas irreductibles a componentes.

---

12- Maclure, S. y Davies, P. *Aprender a pensar, pensar en aprender. Barcelona. Gedisa. 1994.*

- Actitudes o disposiciones hacia tipos determinados de percepción, valoraciones o acción. (Se supone que el mensaje educacional siempre transmite más que un conocimiento o una técnica. Transmite unas formas de pensamiento, de comportamiento y de “ser” en una comunidad de investigación, conocimiento o producción. Esas matrices normativas difícilmente estén definidas en los planes de estudio y difícilmente se incorporan en el proceso de programación. Sin embargo suelen constituir uno de los aspectos más importantes de un proceso formativo).

Establecer una clasificación de contenidos como ésta no tiene ningún sentido taxonómico, de exhaustividad epistemológica o de regla. Responde a los elementos que se utilizan con mayor o menor énfasis. Resulta útil para pensar en qué elementos deben ser secuenciados y en los tipos de tratamiento temporal que pueden corresponder a cada uno de ellos.

Otra manera de mirar la cuestión es tener en cuenta las relaciones entre condiciones de uso y condiciones de aprendizaje de determinados conocimientos. O, si se quiere, de *tipos especiales de relación con el saber*. El supuesto es que debería existir homología entre el modo en que algo se aprende y la manera en que debería ser usado posteriormente. Dicho de otra manera, aquello que se aprende en una institución educativa tiene una capacidad de uso en contextos productivos que depende, en alguna medida, del modo de adquisición. Es cierto que muchas veces esta regla no se cumple. Se espera que, por ejemplo, conocimiento adquirido de manera proposicional o “teórica” habilite, posteriormente, para la realización de ciertas actividades prácticas de producción. La eficacia de la actuación posterior dependería del éxito de los procesos de transferencia de un contexto de aprendizaje (y de una forma de representación del conocimiento) a un contexto de producción y, por lo tanto, de una forma diferente de representación del saber. Sin embargo, es muy difícil que tal cosa se produzca. Lo que normalmente sucede es que median otros procesos de aprendizaje en situación práctica. El conocimiento aprendido en la universidad (muchas veces, en términos de Perkins, conocimiento “inerte”) suele servir como buena base para estos aprendizajes pero no genera, en muchos casos, las disposiciones y capacidades que declaran los planes de estudio. Para ello es necesario pensar el conocimiento incluyendo como dimensión sus condiciones de utilización. La pregunta no es solamente: ¿qué deberían saber? Sino, también: ¿para qué y cómo deberían usarlo? No todo lo que se aprende en los cursos universitarios tiene la misma función y el mismo uso. Algunas cosas deben manejarse como información necesaria para la orientación o la búsqueda en un campo. Otras tienen funciones instrumentales y algunas corresponden a las actividades centrales que caracterizan un quehacer profesional.

Si se piensa en la relación entre condiciones de aprendizaje y condiciones de uso de cualquier saber, no hay nada en los “tipos” de contenido que tenga un carácter intrínseco y sustancial correspondiente a alguna porción de conocimiento. Más bien, se trata de una **orientación del contenido** en función de los resultados esperados, de su utilización y del tipo de curso. Desde este punto de vista se podrían establecer tres grandes orienta-

ciones del contenido. Las llamaremos *conocimiento como biblioteca*, *conocimiento como herramienta* y *conocimiento como práctica*.

- El **conocimiento como biblioteca**. Es una aproximación informativa al conocimiento; se aprenden datos, conceptos y teorías de un modo que ayuda a acrecentar el “archivo” personal. Esto incluye estrategias de almacenamiento y recuperación de la información de modo que esté disponible para su uso, y capacidad de búsqueda de información nueva cuando es necesaria. Buena parte de lo que se transmite en la enseñanza universitaria consiste en esta orientación del conocimiento. Se espera que los estudiantes dispongan de panoramas suficientemente amplios y comprensivos de ciertos campos, disciplinas o grupos de problemas, de modo que puedan moverse con fluidez en ellos y puedan constituir, en términos mentales, una biblioteca de trabajo y los adecuados instrumentos para operar con ella. Esta base informativa es un factor importante en cualquier proceso de indagación, de producción o de desarrollo de alternativas en función de la resolución de cualquier tipo de problemas. Por sus características, es un conocimiento cuyo tratamiento está más basado en la extensión (interesa cubrir una buena cantidad de información) que en la profundidad.

- El **conocimiento como herramienta**. En este caso, el conocimiento de teorías, metodologías y técnicas tiene el propósito de brindar instrumentos operativos para el análisis, la investigación o la producción de cualquier objeto. Por sobre el archivo, importa la capacidad de uso de cierto conocimiento y la posibilidad de convertirlo en herramienta productiva. Los procesos de investigación (entendida en sentido amplio), de análisis teórico, de estudio de casos, de producción de estados de situación son ejemplos donde el conocimiento funciona como herramienta. El conocimiento como herramienta descansa en dos grandes grupos: las *teorías sustantivas* y las *metodologías*.

Las teorías sustantivas formalizan un aspecto de la realidad: la teoría de la doble estructuración, la de la relatividad restringida, la teoría de los sueños, la teoría de la evolución, interpretan o explican y permiten operar simbólicamente desde el punto de vista de la comprensión de un conjunto de fenómenos, de la búsqueda de datos, predicciones o hipótesis, o de la producción de tecnologías. Dentro de las metodologías pueden distinguirse dos grandes formas: lo que se puede denominar aspectos teórico metodológicos, que brindan una sintaxis -esto es reglas de formación de conocimiento que incluyen enfoques de investigación y metateorías- y aspectos técnico metodológicos que expresan maneras específicas de hacer en tareas de uso y producción de conocimientos (control de variables, análisis factorial, análisis de contenido, observación sistemática o entrevista clínica son ejemplos de esto). Cuando se considera el conocimiento como herramienta, la profundidad prima sobre la extensión, ya que su apropiación como tal depende no solo del manejo de la información adecuada sino de las reales posibilidades de su uso.

- El **conocimiento como práctica**. Cuando se considera al conocimiento como práctica se pone de relieve la capacidad de hacer, de proceder o de modificar la realidad. Pueden estar involucrados conocimientos sencillos, como una operación manual, o complejos, como un diagnóstico médico, un diseño o la dirección de una sesión de pregun-

tas con alumnos. Lo que diferencia a este uso del conocimiento es no sólo su carácter práctico, sino su necesidad de ser aprendido mediante la inmersión en prácticas reales. Corresponde al conocimiento de aquel que domina un tipo de acción y es capaz de realizarla autónomamente y con eficacia en circunstancias diversas. Es el tipo de conocimiento que, normalmente, se considera que “viene” con la experiencia y es el que privilegiamos para resolver situaciones profesionales prácticas.

Donald Schön denominaba *practicum* a los ambientes especialmente diseñados para el aprendizaje de una práctica. El *practicum* consiste en generar una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Es un contexto parecido al mundo real de la práctica pero libre de sus presiones. En él los estudiantes se hacen cargo de proyectos que “simulan y simplifican la práctica”. En el *practicum* el trabajo combina el aprendizaje mediante la acción, las interacciones con pares y tutores y el aprendizaje experiencial, y exige producir en tareas reales bajo la supervisión de un *práctico veterano* (Schön, 1992, pp.45 a 47). El *practicum* no forma para un solo tipo de práctica, sino que se relaciona con tipos específicos de práctica. De hecho, Schön propone tres tipos de *practicum*, cada uno adaptado a diferentes formas de conocimiento profesional y de tipos de acción profesional. El primer caso se puede llamar el “*practicum* técnico”. Schön lo definía de la siguiente manera:

“Si vemos el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales, veremos el *practicum* en su conjunto como una forma de preparación técnica. Será misión del instructor transmitir y demostrar la aplicación de las reglas y las operaciones a los hechos de la práctica”.

Según el autor, un *practicum* de este tipo se podría diseñar para, por ejemplo, aprender un lenguaje informático, las técnicas de la química analítica o los métodos de análisis estadístico.

El segundo tipo de *práctica* es el que puede denominarse “*practicum* casuístico”. En este caso:

“Si vemos el conocimiento profesional en términos de pensar como ‘un/una...’ directivo, un abogado o un profesor, los estudiantes aprenderán hechos y operaciones relevantes, pero aprenderán también las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. En un *practicum* de este tipo se supone que hay una respuesta correcta para cada situación, algún tema en el corpus de conocimiento profesional que se considera eventualmente apropiado para el caso en cuestión.”

Para Schön, los ejercicios habituales de las clases de una facultad de derecho y de la medicina hospitalaria son buenos ejemplos de esta concepción; y la tipificación de un caso o la elaboración de un diagnóstico representan habilidades complejas que se desarrollan en este tipo de situaciones prácticas.

Por último se encuentra lo que puede denominarse “*practicum reflexivo*”, que Schön describe de la siguiente manera:

“Si dirigimos nuestra atención a los tipos de reflexión en la acción por los que algunas veces los prácticos clarifican situaciones de la práctica que son inciertas, singulares o conflictivas, no seremos capaces de asumir ni que el conocimiento profesional existente se acomoda a cada caso ni que cada problema tiene una respuesta correcta. Veremos que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción (...). Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de la situación.” (Schön, 1992, págs. 47 y 48)

El taller de diseño, el conservatorio, en buena medida muchas tareas de investigación, o la supervisión en tareas clínicas son ejemplo de este tipo de *practicum*, cuyo objetivo central está centrado en el desarrollo de la capacidad reflexiva y el manejo de situaciones de alto grado de incertidumbre y escasa previsibilidad.

Cuando se considera el contenido en cualquiera de estas tres dimensiones -como biblioteca, como herramienta, como práctica- se enfatiza el uso y no un carácter propio de una porción de conocimiento. Un principio teórico puede ser trabajado como parte de la biblioteca o como parte de una “caja de herramientas” para el análisis o la investigación. Ningún uso es en sí mismo preferible a otro. Depende de los propósitos que se tengan en mente, del momento del recorrido educacional o de una secuencia de trabajo que se haya establecido. Desde ya que una tipología de este tipo no tiene la función de dividir los contenidos del programa, ni establecer nuevos casilleros que deban ser llenados. Puede ser útil como instrumento para la selección de contenidos y la especificación de las condiciones en las que deberían ser presentados. Cuando se utiliza esta tipología se está tratando, de manera simultánea, la pregunta en torno a los propósitos que sostiene un docente o un equipo de trabajo en relación con un curso o con un recorrido mayor fijado por el Plan de Estudios.

## 8. Algunos principios de selección de contenidos

La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática. En su sentido más general alude a qué elegir dentro de lo posible para un curso o una carrera determinada. En un sentido un poco más modesto, supone el reconocimiento de que no se puede enseñar todo. Como todo principio selectivo, la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones. De este modo, la definición del contenido no solo significa la creación de una versión especializada a fines de la enseñanza; también significa una elección especializada con los mismos fines. Esta selección, como cualquiera que se realice, puede apoyarse en profusión de criterios y responder a variedad de razones. Pero, en cualquier caso, es necesario reconocer que es una elección posible y que podría recurrirse a otras. En este sentido es arbitraria. Cualquier selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento determinado, cierta hegemonía. Pero es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor universal por una cualidad propia. Es posible pensar que sea la más recomendable para un período o propósito, que el consenso de una comunidad aconseja respetarla o cualquier otra razón. Pero ello no quita que pueda ser revisada y reemplazada. Esta reflexión tiene cierta importancia ya que la comunidad universitaria tiene alguna tendencia a canonizar como versión válida del contenido aquella en la que fue formada y a estatuir de manera bastante definitiva esos principios selectivos.

Desde el punto de vista de la programación (o de la elaboración de un plan de estudios) la selección de contenido puede ser considerada como un proceso práctico. Sus principios están condicionados por los propósitos de una carrera o curso y por los rasgos de la situación en la que esa carrera o curso tendrán lugar. Si esto es así, las elecciones que se realicen deberían ser relativas a ese contexto y determinadas por los propósitos expresos de un proceso formativo en particular. Esto incluye, obviamente, la revisión de los principios y criterios selectivos que se utilicen. Sobre todo, de los que actúan de manera implícita bajo la idea de que “esto es lo que hay que enseñar”. Es posible que así sea, pero ello no quita que la afirmación se haga después de una revisión sistemática.

A modo de resumen, se pueden plantear algunos **principios de selección**<sup>13</sup>. En buena medida, sintetizan cuestiones ya planteadas en los dos apartados anteriores.

a- El primero, es lo que puede considerarse el principio básico de la selección y es muy sencillo: es necesario revisar periódicamente los programas y compensar lo que se agregue suprimiendo alguna cosa anterior. Aunque parezca trivial, el enunciado apunta a moderar el impulso a que los programas crezcan junto con los avances de un campo,

---

*13- Estos principios están tomados del interesante informe presentado por Bourdieu y Gros “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza” (1990). El informe es resultado de una tarea encargada por el gobierno francés a una comisión de intelectuales con el objeto de producir recomendaciones para una reforma de los planes de estudio.*

conservando, al mismo tiempo, las líneas clásicas y acumulando temas y bibliografías sin que los tiempos reales de trabajo aumenten de manera proporcional. La selección no es un problema epistemológico. Es un *problema esencialmente pedagógico que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción*. Esto obliga a elegir y no es siempre sencillo en la enseñanza universitaria, en parte, debido al carácter de especialista del profesor universitario y, en parte, debido a la cercanía de la enseñanza universitaria con los ámbitos de producción de conocimiento.

b- La selección debe ser realizada de modo de asegurar la *asimilación de los modos de pensamiento fundamentales* en el campo o disciplina de que se trate pero, también, de las *técnicas necesarias para el estudio* (empleo de ficheros, manejo de bases de datos, búsqueda documental, comunicación de resultados, etc.) que se suponen requisitos para un programa de trabajo.

c- Un proceso de selección de contenidos debe asegurar que se han interrogado los *aspectos principales de la disciplina o del campo* en cuestión. Gowin propone cinco preguntas para analizar el conocimiento e identificar elementos fundamentales: ¿cuáles son las preguntas clave a la que responde esa disciplina?; ¿cuáles son los conceptos clave?; ¿qué métodos de investigación utiliza para generar conocimiento?; ¿cuáles son las afirmaciones principales en respuesta a las preguntas clave?; ¿qué juicios de valor hace intervenir?<sup>14</sup>

d- La selección debe asegurar *progresividad* en el avance (que suponga una línea de la iniciación al dominio dentro de un campo o disciplina) o sea, que implica alguna conexión vertical. También la selección debería tener en cuenta la posibilidad de conexión horizontal. Todo aprendizaje tiene cierto requisito de *redundancia*. Esto es, la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados. No es sencillo determinar cuál es el nivel óptimo de redundancia, pero es cierto que debe realizarse un esfuerzo en ese sentido, ya que la frase: “esto ya fue dado” puede ser una buena racionalización pero no implica el dominio necesario.

e- Siempre es muy delicado el problema de la *extensión*. La fórmula es muy sencilla: un programa debe ser posible de cumplirse sin que signifique una proeza. Esto incluye lo que generalmente se llama el alcance de los contenidos: ¿hasta dónde llegaremos con eso que elegimos? Una pregunta cuya respuesta depende, en mucho, del tiempo disponible. El tiempo de trabajo es siempre restringido frente al cúmulo de conocimiento existente y por eso afecta a la selección de contenidos que se realiza. Frente a la selección que se impone cabe adoptar dos puntos de vista que son polares: tratar muchos contenidos, para cubrir amplias áreas de distintos campos de conocimiento, o tratar unos pocos contenidos en la creencia de que estos serán profundamente formativos y sustanciales. El dilema, siempre presente, se da entre la extensión (tratar una cantidad importante de contenidos) y la profundidad en el tratamiento de los temas. Raramente es posible plantearse grados ideales de extensión y de profundidad. Más bien, se trata de un balance

---

14- Citado en Novak, J. (1990) Teoría y práctica de la educación. Madrid. Alianza, pág. 135.

siempre difícil ya que aquí es bien aplicable la teoría de la “frazada corta”: a más extensión se limita la profundidad y viceversa. No hay ninguna respuesta técnica a esta cuestión y es necesario enfrentarla cada vez y tomar resoluciones adecuadas a esa situación específica.

f- Todo proceso de selección debe ser capaz de justificar la *exigibilidad de los contenidos* que plantea. Debe responder a la pregunta ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión de aquello que fue seleccionado? ¿Por qué puede exigirse a los estudiantes su dominio? Este que actúa como un principio de selección, también hace al carácter público de la programación. Y es necesario reconocer que este carácter es más fácilmente adjudicable al Plan de Estudios (por definición un documento público) que al programa, muchas veces restringido al ámbito del curso o de la cátedra. Sin embargo, los programas, en tanto concretan el plan de estudios en contenidos y líneas de acción especificadas, son quizás el instrumento más importante en el proceso de la formación universitaria. En la medida en que las decisiones relativas a la selección estén justificadas (aunque no formen parte del texto) no solo aumenta la capacidad de evaluación del propio programa por parte de sus autores, sino que permite, en términos de L. Stenhouse, someterlo a “escrutinio crítico”.

g- La selección de contenidos no solo debe asegurar que los conocimientos sean exigibles. También debe asegurar, dicho en sentido amplio, su *transmisibilidad*. La idea de transmisibilidad está relacionada con distintas variables: deben poder ser transmisibles en el tiempo disponible, deben ser transmisibles a estos alumnos (cuentan con los requisitos de conocimiento y con las capacidades de estudio), deben ser transmisibles con los recursos disponibles. La idea de transmisibilidad forma un fuerte par con la de exigibilidad y, en realidad, la compensa y limita en buena medida.

h- Un proceso de selección de contenidos debe diferenciar qué aspectos del conocimiento resultan *obligatorios*, cuáles son de importancia pero pueden ser opcionales para los alumnos y cuáles serán facultativos, o sea, opcionales para los profesores.

## 9. Secuenciación de contenidos

Se han descrito, tradicionalmente, tres momentos relacionados con la definición de contenidos (tomados en el sentido más amplio posible): la selección, la organización y la secuenciación. Generalmente, la definición del contenido, sus componentes, características y valor formativo quedó asociado con el primer momento.

Selección, organización y secuenciación son tres procesos a tener en cuenta en el diseño del currículum, de unidades didácticas o de cualquier otro espacio de programación de la enseñanza. El problema de la secuenciación, ligado a consideraciones epistémicas (“la lógica del conocimiento”) o de orden psicológico (“la secuencia ideal de aprendizaje”), ha tenido un menor tratamiento técnico en la literatura especializada.

La secuencia siempre *implica progresión*, o sea, un ordenamiento en el tiempo. Cualquier proceso de enseñanza implica cierta linealidad, cierto orden y reconoce dos características:

- Se secuencian variedad de elementos: objetivos, contenidos, temas, actividades o procedimientos, tipos de experiencia. Una cuestión básica es precisar qué se está secuenciando.
- Se secuencian según una variedad muy amplia de criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos “lógicos” teniendo en cuenta el tipo de material, recorridos más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales.

Puede decirse que ninguna secuencia es, en sí misma, superior a otra o, si se quiere, ninguna secuencia puede ser establecida como una secuencia necesaria. Como tantas otras decisiones que se toman durante la programación, la secuencia que se establezca es una alternativa posible entre varias y depende de la conjugación de varios factores o de varios criterios. Algunos de ellos pueden ser:

- Enfatizar aspectos de la realidad: la secuencia del contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real.
- Las relaciones conceptuales: la secuencia del contenido refleja las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica mediante relaciones de subordinación o supraordinación entre clases de conceptos. Entender un concepto implica ubicarlo en una red conceptual.
- La investigación: la secuencia del contenido reflejará la lógica y los métodos de investigación en cada disciplina o área de pensamiento.
- La lógica del aprendizaje: la secuencia del contenido se realiza en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos, dejando de lado la lógica propia de las

disciplinas. Se toman en cuenta los problemas relacionados con el grado de dificultad del contenido, la internalización del contenido, los saberes previos que son necesarios, la experiencia anterior, etc. Cuando se secuencia utilizando este criterio se suele pensar en ciertas jerarquías de aprendizaje. La idea de “jerarquías” está, en estos casos, ligada al establecimiento de un orden progresivo en el avance de composición o de complejidad tanto de las ejecuciones (realización de tareas) como de las competencias cognitivas involucradas.

- La utilización del aprendizaje: el contenido se secuenciará con relación a problemas propios de cada contexto. En este caso se ordena el contenido en función del aumento de la complejidad de las situaciones de aplicación.

Se mencionó que la secuencia implica siempre progresión. Las progresiones pueden ser de distinto tipo. Una secuencia puede pensarse como un recorrido entre segmentos de información o, si se quiere, de algún tipo de unidades (puede ser una ley, un paradigma, el estudio de un contexto, el manejo de un algoritmo, una teoría, etc.). No hay manera general de definir en qué consistirán esas unidades ya que dependerá de los propósitos y del recorte específico que realice una asignatura. Una vez definidas, como parte del proceso de selección, es necesario ordenarlas. Al ordenarlas se pueden asignar el mismo valor a cada unidad o se les puede asignar valor diferente.

Cuando se les asigna el mismo valor, el orden es lineal: una unidad continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. El contenido a presentar, cada unidad o estructura, tiene un valor equivalente a la anterior y a la posterior. Solo se diferencia por la información que ofrece. Esto sucede, por ejemplo, cuando se ordena el contenido siguiendo un orden cronológico. En estas secuencias, que se denominan *lineales*, los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad.

Pero las secuencias pueden, también, establecerse siguiendo otros tipos de criterios. Cuando se asigna diferente valor a cada unidad esto quiere decir que el valor entre los contenidos de las primeras y de las últimas unidades es diferente: habrá aumentos en la complejidad conceptual, la profundidad teórica o la densidad informativa respecto de un mismo asunto. Habitualmente se utilizan dos tipos de progresiones que ofrecen un aumento creciente en el valor del material que presenta el programa.

En las secuencias llamadas *concéntricas* se produce un aumento progresivo de la densidad informativa en base a una temática. Una de las formas características de esta progresión consiste en la presentación inicial de un panorama amplio y simple del contenido de la asignatura al inicio para luego ir retomando distintos aspectos con mayor detalle. La idea de *concéntrica* expresa la progresión en círculos sucesivos a partir de una primera presentación del tema. En las secuencias concéntricas, un mismo tema, o conjunto de temas, es retomado de manera sucesiva ampliando el campo informativo o de aplicación. A veces también se utiliza la imagen del efecto *zoom* para describir este tipo de ordenamiento: primero se presenta la escena general y luego se realizan aproximaciones más detalladas a un aspecto, se vuelve a la escena general y se pasa a otro sector. Por

supuesto que cuando se realizan las sucesivas aproximaciones, la propia escena general se enriquece y nunca se vuelve al mismo punto. En este caso no se considera que cada unidad tenga un valor equivalente, ya que algunas son preparatorias de otras y la versión más completa se presenta (y, por parte de los alumnos, se obtiene) sólo en algún momento más avanzado de la cursada.

Otro tipo de secuencia se denomina *espiralada*. Retoma la imagen del avance concéntrico pero le agrega otro rasgo: no solo se avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, también se procura un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización. Se intenta, como imagen, proponer la idea de un recorrido que “vuelve sobre sí mismo” pero de manera diferente. Conceptos o conocimientos anteriores son revisados. Esta vuelta sobre elementos ya presentados tiende a redefinirlos de varias maneras: se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas; se incluye una hipótesis o teoría como caso en nuevos marcos teóricos; se redescubre una hipótesis, teoría, ley o descripción en términos de otros lenguajes o sistemas de representación; se promueve el análisis metateórico. Estas secuencias se caracterizan por su *recursividad* porque un mismo contenido es retomado aumentando la profundidad teórica, el grado de formalización o reinsertándolo en nuevas estructuras conceptuales. Estas secuencias promueven, fundamentalmente, la profundidad en el tratamiento de los contenidos. Las secuencias lineales y concéntricas parecen, por sus características, más aptas para los casos en los que se privilegia la extensión en el tratamiento sistemático de los temas.

Por supuesto que en un proceso de programación se pueden combinar distintos tipos de secuencias para distintos temas del programa. De todos modos, esto no siempre es fácil, ya que los tiempos de cursada pueden restringir la variación. En todo caso, queda claro que el armado de un tipo de secuencia depende de los propósitos del curso y del valor que tenga en un momento de formación de los alumnos. En la medida en que existe una serie correlativa de materias o de cursos, también es posible combinar distintos tipos de tratamiento del contenido –secuencias más dirigidas a la extensión y otras más dirigidas a la profundidad- entre materias.

# 10. Propósitos, objetivos, actividades y evaluación

## Propósitos y objetivos

Hasta ahora se hizo mayormente referencia a los procesos de formulación, selección u ordenamiento del contenido. Probablemente éste sea, en la tradición universitaria, el eje central de la programación. Pero es cierto que la definición de contenidos se orienta en función de ciertos propósitos. En lo que sigue se tratará brevemente este tema.

La definición de metas, de propósitos o de objetivos ha sido un tema tan usual como controvertido en educación. En el lenguaje educativo habitual y en el especializado se utilizan distintos términos para designar lo mismo, o el mismo término para identificar cosas diferentes. En este material se hará un uso del término “objetivos” que retoma una de sus acepciones más recurrentes o asentadas: *algo que deben hacer o saber los alumnos al final de un curso educativo*. Puede usarse en otro sentido o se puede recurrir a otro término si alguien lo prefiere. No resulta, desde el punto de vista de este trabajo, una discusión demasiado importante. En cuanto al término “propósitos”, su uso es menos común y el sentido que se propone no deja de ser estipulativo. Con “propósitos” se quiere indicar la formulación de las *intenciones del que enseña*. Se avanzará un poco más en cada una de las definiciones.

Cualquier materia o curso cumple con algunos propósitos bastante especificados. Algunos están relativamente formalizados en el Plan de Estudios. Otros corresponden a una definición informal (pero muy operativa) que un departamento o un equipo comparten acerca de cuál es la función de un curso en el trayecto de un grupo de alumnos. Otros propósitos tienen que ver con la marca personal de un docente o un grupo de docentes. Los propósitos articulan imágenes de lo deseable en el trayecto formativo con una apreciación acerca de las posibilidades y antecedentes de una población estudiantil en particular. Los propósitos definen algunos de los principios básicos de un proceso de selección de contenidos y expresan la orientación general del programa. (Otros principios de selección de contenidos funcionan más por defecto y suelen estar relacionados con lo que se acepta como canon de una comunidad para una disciplina, un área o un campo de conocimiento).

Los propósitos enfatizan la *responsabilidad de la institución educativa*: aquello que ella ofrece para posibilitar experiencias educativas. Entre otras cosas, los propósitos expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinados aprendizajes. Definen un tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse. Veamos ejemplos de tres cursos diferentes:

A. El curso permite a los estudiantes relacionar las ciencias básicas y de ingeniería de una manera que encuentren aplicación en situaciones reales. Se propone promover el trabajo en equipo en forma organizada y responsable. También se propone poner a los estudiantes en contacto con el sistema productivo y con instituciones locales, así como con equipos de fabricación y las necesidades del cliente.

B. Situar los procesos de reforma de las políticas sociales en el momento de gestión y desarrollar un marco conceptual para su análisis.

Mostrar la utilidad de las distintas aproximaciones a la gestión para analizar procesos complejos.

Estimular la reflexión acerca de la participación de los beneficiarios en los procesos de gestión.

Analizar las condiciones que intervienen en la gestión de políticas sociales con énfasis particular en el nivel local.

C. Análisis de los roles y funciones de distintos actores en diferentes instituciones educativas del nivel.

Apreciación de la coherencia del Proyecto Educativo Institucional con las características de la población de la escuela.

Construcción y utilización de instrumentos que permitan obtener datos sobre la institución.

En muchos programas, los propósitos se encuentran bajo el título de “objetivos generales” o, simplemente de “objetivos” y, en otros casos, suelen ser parte de los textos introductorios en los que se caracteriza un curso, se define su función y se expresa la propuesta del equipo docente. No tiene mayor importancia bajo qué forma se redacten. Pero es importante su definición para clarificar la orientación general del curso.

Por su parte, los *objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos*. Los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible. Por ello, la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes. Con independencia de su redacción o del lugar que ocupen, los objetivos expresan lo que los alumnos serán capaces de hacer, o lo que los alumnos sabrán. Por ejemplo:

A. Seleccionar fuentes de información adecuadas y confiables y evaluar sus posibilidades y limitaciones para el estudio del caso.

Sistematizar e integrar la información recolectada a través de diferentes fuentes.

B. Describir con precisión los cambios observados en un experimento.

Interpretarlos en términos de reacción química y/o de los modelos adecuados.

Interpretar propiedades moleculares en términos de estructura electrónica.

Describir la información contenida en diagramas bidimensionales. Utilizarla para la resolución de situaciones específicas.

C. Diseñar y construir equipamientos para realizar experimentos.

Estimar cantidad y calidad del material que se requiere. Manejar costos y proveedores.

Evaluar y presentar los resultados de un trabajo experimental de investigación.

D. Documentar el proceso de desarrollo de un producto que incluya las situaciones, alternativas y decisiones que permiten alcanzar el resultado final buscado.

Realizar un prototipo.

Es muy profusa la polémica en torno a la definición de objetivos y a su lugar en la programación. Para algunas escuelas educacionales los objetivos constituían el corazón de la preparación de la enseñanza y, para otras, representaban una tecnología al servicio del control social y de la cuantificación de resultados educativos. No es éste el lugar para reseñar la polémica. Sin embargo, puede señalarse que los objetivos cumplen una función importante en relación con la evaluación, que es una de las dimensiones más delicadas de los procesos educativos. En la medida en que están fijados con suficiente claridad y reflejan aspectos importantes del proceso formativo, los objetivos ofrecen criterios para la evaluación: ¿son los alumnos capaces de hacer aquello que esperábamos?, ¿saben lo que pretendíamos?, ¿pueden usarlo en las situaciones en que resulte pertinente? Desde este punto de vista, los objetivos *brindan una base para la evaluación de los resultados de aprendizaje*.

Como ya fue planteado, los componentes de la versión inicial de un programa son un elemento variable. La pregunta: ¿qué debe contener el programa? se responde de maneras cambiantes de acuerdo con las necesidades, el carácter de la planificación y el uso que tenga. Y esto incluye a la especificación escrita de objetivos en las hipótesis de trabajo iniciales. Pero es evidente que, en algún momento, es necesario clarificarlos a efectos de apreciar los resultados de aprendizaje. Y de eso se trata la evaluación.

## La evaluación

En un doble sentido la actividad de enseñanza incluye la evaluación: tiene que brindar *retroalimentación informativa* a docentes y alumnos para operar sobre los procesos de enseñanza y sobre las actividades de aprendizaje, y necesita *acreditar* el logro de conocimientos, capacidades y competencias de distinto orden.

Para concretar oportunidades de formación una propuesta educativa necesita establecer en qué medida la enseñanza y el aprendizaje se adecuan a los propósitos planteados. Esta apreciación es necesaria para introducir modificaciones y para tomar decisiones relacionadas con las responsabilidades institucionales. La evaluación cumple estas funciones en un sistema de enseñanza. Una de ellas relacionadas con la marcha de la enseñanza y del proceso de aprendizaje y otra con la acreditación de saberes y competencias para otorgar certificaciones habilitantes en campos académicos o profesionales. Frecuentemente se asimila evaluación con acreditación, pero esta es solo una de sus funciones. Es cierto que en sistemas credencialistas como el universitario suele aparecer como una función prioritaria.

Bien utilizada, la evaluación proporciona información que permite tomar decisiones de manera más racional y fundamentada. Esto requiere ocuparse, tanto de lo que ocurre con los aprendizajes de los alumnos, como también de las formas en que se enseña. Cuando la evaluación está orientada a mejorar el sistema incluye una variedad de elementos. Constituyen objeto de la evaluación los contenidos ligados con la acreditación, pero también todos los aspectos presentes en los objetivos y en los contenidos, incluyendo el análisis de las relaciones entre los propósitos y las condiciones reales de enseñanza. Todo aquello que la enseñanza asume como relevante puede ser objeto de evaluación. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje tienen muchos puntos de contacto. Sin embargo, es necesario no confundirlas. La calidad de la enseñanza se evalúa sólo en parte por los logros de los alumnos. En buena medida, la calidad de la enseñanza se evalúa por su adecuación a los propósitos planteados y por el tipo de condiciones que ofrece para el aprendizaje.

Toda evaluación implica un proceso sistemático de recolección y análisis de información. Para eso es necesario poseer criterios claros que permitan comparar la información obtenida con algún parámetro establecido previamente. Los propósitos y los objetivos son maneras de fijar estos criterios. Los criterios y parámetros que se fijan para la evaluación son una indicación muy clara para la institución y para los estudiantes acerca de qué se valora dentro de una propuesta. El recorte y la selección de aspectos evaluados brinda un mensaje sobre la valoración de cada componente del proyecto, que, en muchas ocasiones, es independiente de los propósitos que se hayan enunciado. Aunque la evaluación está ligada con la “comprobación “ juega otras funciones. En realidad, los mecanismos de evaluación suelen ser importantes dispositivos en la *definición del acceso al conocimiento y de las experiencias valoradas por una institución*. En muchas ocasiones el alcance del contenido y su orientación quedan fijados, más allá de las prescripciones del programa escrito, por la manera en que son evaluados. La muestra que se selecciona para la evaluación y el nivel de desempeño cognitivo que impone constituyen una suerte de programa paralelo o, si se quiere, una redefinición del contenido de gran impacto para profesores y estudiantes. No es muy difícil deducir la importancia que tiene la clarificación y el carácter público de este proceso.

El programa de una materia o curso establece, en general, los principales dispositivos y el ritmo de la evaluación formalizada. Puede resultar difícil avanzar más allá. Queda siempre la preocupación acerca de los *criterios* con los que el comportamiento, el rendimiento, el nivel de conocimiento o de actuación de un estudiante (o de un grupo de ellos) será valorado. En parte ése es el papel que juegan los objetivos. ¿Deben ser los criterios y parámetros de evaluación conocidos por los alumnos? Si la respuesta a esta pregunta es positiva, el conocimiento de los objetivos o, si se quiere, de una primera aproximación a los resultados que se esperan de ellos, es un buen camino. En ese caso es probable que, aunque el programa contenga un enunciado general de sus propósitos, en algún momento del proceso sea necesario explicitar los objetivos. Esto facilita la tarea de corrección de los docentes, la preparación de los estudiantes y aumenta el carácter compartido y, por tanto, la función de retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes.

## Tareas y actividades

La consideración del tipo de tareas a desarrollar puede o no constituir parte del programa escrito, pero es un aspecto importante de cualquier programación. Las tareas y actividades enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. No son solo un vehículo. Ellas mismas tienen valor formativo. Más aún, en muchos casos, en las actividades desarrolladas se expresan importantes contenidos que, por sus características, resulta difícil encuadrar como contenidos de una asignatura o curso y que, por lo tanto, raramente se explican en los planes o en los programas.

Las actividades relevantes para un curso dependen de sus propósitos y de la manera en que sean definidos los contenidos. En algunas ocasiones, lo que llamaríamos “actividad” es el aspecto central del curso. En ese caso, es probable afirmar que se trata de su contenido y esto puede entenderse si se tiene en mente la tipología ya presentada. Para ejemplificar con una conocida frase: es muy difícil aprender a investigar si no es investigando. Y este contenido complejo define un conjunto de tareas y prácticas que comportan “actividades” que deben ser realizadas por los alumnos.

Según David Perkins hay tres maneras de enseñar: la *instrucción didáctica*, el *entrenamiento* y la *enseñanza socrática*. No son “métodos” o “actividades” en sentido propiamente dicho<sup>15</sup>. Son, más bien, maneras generales de enfocar la enseñanza y cada una de ella puede expresarse en distintas metodologías, enfoques o tipos de actividades. Según Perkins, la instrucción didáctica consiste en:

“(…) La presentación clara y correcta de la información por parte de los maestros y los textos. Su objetivo se centra especialmente en la explicación: se exponen los qué y los por qué de un determinado tema”. (Perkins, 1997, pág. 61)

A su vez, en el entrenamiento:

“La analogía con el deporte es bastante esclarecedora (...) el entrenador observa desde afuera el desempeño de los deportistas y les da consejos. Elogia los puntos fuertes, detecta los débiles, hace observar ciertos principios, ofrece guía e inspiración y decide qué tipo de prácticas se deben enfatizar. Esta función es tan importante en la clase de matemáticas o de literatura como en el campo de juego”. (Perkins, 1997, pág. 62)

Por último, en la enseñanza socrática, el profesor:

“(..) plantea un enigma conceptual e incita a investigar el asunto ¿Qué piensan al respecto? ¿Qué posición se podría tomar? ¿Qué definiciones necesitamos? Se proponen ideas y criterios. El maestro actúa como incitador y moderador de la conversación:

---

15- Perkins remite la descripción de estos métodos a Mortimer Adler en Propuesta del grupo Paideia. En Perkins, 1995, págs. 61 a 64.

presta ayuda cuando las paradojas molestan demasiado e irrita con contraejemplos y potenciales contradicciones cuando percibe en los estudiantes una satisfacción prematura”. (Perkins, 1997, pág. 63)

Las formas de enseñanza definen un principio general de la actividad más que una actividad especificada: enseñar mediante la exposición; enseñar mediante la guía, el control y la modelización de la actividad del alumno; enseñar mediante la incitación a la búsqueda, la reflexión y la investigación por parte de los alumnos de distintos asuntos. Como se puede apreciar, estas maneras generales de enseñar guardan una estrecha relación con la manera en que fueron considerados distintos tipos de contenidos.

Ninguna de las formas de enseñanza es excluyente de las otras y, más bien, cumplen funciones complementarias con respecto a un programa de estudios. Como dice Perkins:

“La instrucción didáctica satisface una necesidad que surge en el marco de la instrucción: la de expandir el repertorio de conocimientos del alumnado. El entrenamiento satisface otra necesidad: la de asegurar una práctica efectiva. Y, por último, la enseñanza socrática cumple otras funciones: ayudar al alumno a comprender ciertos conceptos por sí mismo y darle la oportunidad de investigar y de aprender cómo hacerlo”. (Perkins, 1997, pág. 65)

Cada una de las formas de enseñanza y de las metodologías o enfoques que se deriven de ellas plantea una distinta situación que varía según el grado de estructuración, el tipo de acciones que emprenden el profesor y los alumnos y los resultados que pueden obtenerse. Se puede decir que distintos tipos de actividad configuran un distinto ambiente de enseñanza y de aprendizaje. Desde este punto de vista, se puede decir que un ambiente se caracteriza por los siguientes rasgos:

- El ambiente se define por sus propósitos. Cada ambiente tiene un valor formativo principal y otros secundarios.
- Ningún ambiente cumple *todos* los propósitos formativos (cada ambiente enfatiza distintos aspectos del desarrollo personal, social o intelectual).
- Algunos ambientes son más favorables para algunos alumnos.
- Algunos ambientes son más favorable para algunos profesores.
- La creación de un ambiente presupone requisitos. Es inútil proponer la creación de un ambiente si no se cuenta con los requisitos.
- La elección de un ambiente determinado no depende de ningún valor intrínseco sino de una combinación y balance entre los rasgos señalados.

Dentro de cada ambiente, las actividades pueden ser variadas. Pero, con independencia de otra consideraciones, es posible seleccionar algunas actividades que, adaptadas

al ambiente que se quiera crear, resulten “preferibles” a otras. Raths <sup>16</sup> propone que son valiosas aquellas actividades o propuestas de actividad que:

- Dan espacio al estudiante para tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- Promueven el desempeño de un papel activo por parte del estudiante: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.
- Permiten o estimulan al estudiante a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general del alumno, más allá del contenido puntual de que se trate.
- Permiten y estimulan en los estudiantes el examen de las ideas o los procesos intelectuales ya existentes para que puedan establecer nexos con situaciones nuevas, de modo de establecer continuidades entre lo ya aprendido y lo que se puede aprender.
- Llevan a la aceptación consciente del riesgo, la posibilidad del fracaso, de la utilidad de la crítica y la existencia de la incertidumbre.
- Permiten a los estudiantes volver sobre su esfuerzo inicial si le permiten rever, repensar, revisar y perfeccionar lo ya hecho.
- Permiten a los estudiantes controlar lo que van haciendo a través de la aplicación y dominio de reglas significativas.
- Le dan a los estudiantes la oportunidad de planificar y participar con otros en el desarrollo y en los resultados de la tarea misma.

En resumen, se plantearon algunos elementos generales con relación a las actividades que componen parte de una programación. La definición de la actividades a desarrollar implica contestar preguntas del tipo: ¿cómo puedo ofrecer adecuadamente este contenido?, o ¿qué deberían hacer los estudiantes para comprender este problema? La selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características de los alumnos y, también, de los profesores. Las actividades pueden ser consideradas como recursos técnicos para el logro de ciertos propósitos, pero su elección, como se expuso, probablemente sea el resultado de un compromiso práctico con una situación determinada.

---

16- Raths, J. D.: “Teaching without specific objectives”. En R. A. Magoon, *Education and Psychology*, Columbus, Meurill, 1973. Citado por Coll, Cesar (1995). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires, Barcelona. Paidós, págs. 62 y 63.

## Comentario final

Se desarrollaron, hasta aquí, distintos componentes de la programación. En el trabajo se enfatizaron, principalmente, los problemas referidos a la definición del contenido (su selección, organización y secuencia). Puede considerarse que *un programa es la síntesis de un proceso de diseño que trata de delinear una propuesta formativa*. Una de las decisiones básicas que se deben tomar es acerca de los posibles modos de expresar las intenciones educativas. Cada una de las opciones del documento -componentes, formato y estructura interna, amplitud, grado de prescripción- constituye una forma de expresar esas intenciones. Si se analizan los distintos componentes de la programación se verá que, de una manera u otra, todos ellos definen aspectos de la formación. No solo los contenidos lo hacen. La definición de objetivos o de propósitos, la estructura de actividad que se programe (sea esta o no parte del programa escrito) y las formas y criterios de evaluación son maneras de delimitar las experiencias que se ofrecerán a los alumnos y, por lo tanto, circunscriben el valor formativo de una propuesta.

# Bibliografía

- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En *Revista de Educación*, No 292.
- Brousseau, G. (1990). "Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas". En *Enseñanza de las Ciencias*. 8(3).
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires, Barcelona. Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Morata.
- Maclure, S. y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona. Gedisa.
- Novak, J. (1990). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid. Alianza.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona. Gedisa.
- Pope, M. (1998). "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal". En M. Carretero (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires. Aique.
- Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Schwab, J. (1974). *Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations on the New Reform". En *Harvard Educational Review*. Vol 57, No 1.

## DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

### **Responsable del Departamento**

Augusto Renato Tarditti

### **Colaborador**

Andrés David Espinosa

### **Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques.**

Colección: **Universidad y Educación**

Serie: **Formación Docente** N° 1

*Producción general:* Área de Planificación, Evaluación y Pedagogía - Secretaría Académica - UNGS

*Diseño y diagramación:* Departamento de Publicaciones - UNGS

### **Datos Bibliográficos:**

*Autores:* D. Feldman; M. Palamidessi

*Cant. de páginas:* 52, 19x26 cm

*Lugar de publicación:* Los Polvorines, Bs. As., AR

*Fecha de publicación:* Mayo de 2001 - 20010500

*Editor responsable:* Universidad Nacional de General Sarmiento

*ISBN:* 987-9300-42-4



**Universidad Nacional  
de General Sarmiento**

Campus Universitario

Gutiérrez e/ Suárez y Verdi - (1613) Los Polvorines

Prov. de Buenos Aires

Tel/Fax: (54-11) 4469-7506

E-mail: [ap@ungs.edu.ar](mailto:ap@ungs.edu.ar)

República Argentina

[www.ungs.edu.ar](http://www.ungs.edu.ar)