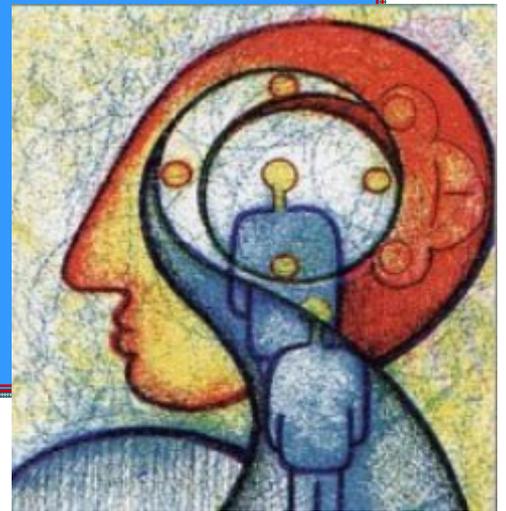




GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CORDOBA

Ministerio de
EDUCACIÓN

Orientaciones para la Enseñanza de la Psicología en la Escuela Secundaria 2011-2012



Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Estado de Educación
Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Índice

INTRODUCCIÓN	3
1. LA PROPUESTA. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	3
1.1. Un tejido hecho de lazos y decisiones	3
1.2. Anticipaciones y propuestas	4
1.3. Estrategias de enseñanza y de evaluación	11
1.3.1. Estrategias de enseñanza basadas en la transmisión de cuerpos organizados de conocimientos y prácticas	13
1.3.2. Estrategias organizadas en torno a formas indirectas de intervención del profesor	17
• Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	18
• Estudio de casos	21
1.3.3. Lazos con las propuestas de enseñanza y de aprendizaje: la evaluación	26
2. LAS PALABRAS DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS	27
3. RECURSOS Y PROPUESTAS PARA EL AULA	32
Bibliografía	41

INTRODUCCIÓN

El presente documento de desarrollo curricular ha sido elaborado en el marco de los encuentros de capacitación destinados a docentes de Psicología de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, organizados por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa para acompañar los procesos de implementación de los Diseños Curriculares de la Jurisdicción.

El texto constituye una invitación al diálogo, a la construcción colectiva de los modos en que, como docentes, abordamos lo que acontece en las instituciones educativas, con particular referencia a las prácticas de enseñanza y de evaluación en el espacio curricular *Psicología*. El documento está organizado en dos partes, en las que se plasma la concepción que sostuvo los espacios de encuentro con docentes como espacios colaborativos de aprendizaje. Así, en la primera parte se desarrollan algunos lineamientos teóricos abordados en los encuentros y en la segunda, se presentan algunas de las propuestas de los profesores, con quienes hemos tenido la oportunidad de reflexionar e intercambiar experiencias y a quienes agradecemos sus interesantes y enriquecedores aportes¹.

1. LA PROPUESTA. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

1.1. Un tejido hecho de lazos y decisiones

Los profesores, sujetos inmersos en un mundo de lenguaje, empleamos términos que portan diversos sentidos. Polisemia que habilita una limitación aparente, puesto que al mismo tiempo que limita, instituye oportunidades para el intercambio, el debate y el encuentro con los otros. Desde ese marco, procuraremos abordar el currículum, la enseñanza y la evaluación, tópicos que han sido trabajados desde diversas miradas y enfoques aunque, en muchos

¹ Agradecemos a todos los que han participado en los encuentros sus valiosos aportes. En este documento sólo hemos podido incorporar algunos, por lo que esperamos que constituya el primero de una serie.

casos, sin dar cuenta de los marcos epistemológicos que los sostienen, lo que opera invisibilizando las creencias, tradiciones y supuestos que atraviesan esas propuestas y prácticas. Por el contrario, se trata de distanciarnos de estos enfoques para acercarnos a miradas que procuren abrir el debate acerca de cómo nos dirigimos a los adolescentes y jóvenes. Se trata de cuestionar lo que circula como sentido común instalado sobre los modos en que nos acercamos a ese grupo etario, para preguntarnos si tratamos de conocerlos, escucharlos, para conocer qué creen, qué argumentos tienen para decir lo que dicen o si, en cambio, sólo lo hacemos para confirmar aquello que ya habíamos presupuesto, lo que habíamos pre-supuesto.

1.2. Anticipaciones y propuestas

Los profesores abordamos los hechos desde una perspectiva que es fruto de los aportes que provienen de nuestra formación, de nuestra experiencia, de la relación con los otros y del contexto socio- histórico. Tendemos a reducir lo desconocido a lo conocido, transformando lo histórico y construido en algo natural y a-histórico pero “sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada” (Bourdieu, 1997, p.12) Y, en tanto los conceptos están cargados de experiencia y toda experiencia es leída desde alguna teoría, los invitamos a abordar autores, escuelas y enfoques desde la explicitación del marco que sostiene sus propuestas, es decir, ubicándolos en su contexto de producción², en las preguntas que iniciaron las posibles respuestas, en los debates que generaron.

En relación con el currículum, como expresan Ferreyra y Orrego y otros (2008), este término evoca una multiplicidad de significados: desde la representación de un plan de estudios hasta un medio para comunicar una intención o un propósito educativo. Y, como señalan los autores, “constituye un dispositivo de

² Se trata de ver la estructura y su producción para evitar lo que Hegel (citado por Samaja, 1994) llamó "recaída en la inmediatez" que genera el olvido del proceso que la generó.

diálogo, reflexión, investigación, teorización y mejora, en constante proceso de construcción y reconstrucción” (p.3) que puede ser entendido como “plan de acción, como hipótesis de trabajo o como proyecto cultural, social, político y educativo que responde a ‘un modelo de acción donde se proyectan líneas que definen la función de la escuela y el lugar de la enseñanza y del aprendizaje”” (Bodoira y Ferreyra, 2003, p. 2).

Las prácticas de enseñanza se encuentran enmarcadas en anticipaciones que son plasmadas en las planificaciones, pero se trata –generalmente- de anticipaciones concebidas desde una *racionalidad técnica* (donde el programa resulta una herramienta central para garantizar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos, secuenciados en forma lineal, donde la evaluación constituye el paso final del proceso). Frente a ello, proponemos sostenerla desde una *racionalidad práctica*³ o procesual que retoma los aportes de la anterior e incorpora otros aspectos como los subjetivos e intersubjetivos. Por ello, proponemos tomar a la planificación como una hipótesis de trabajo, como señala Schön (1992), que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, en la que hay espacios de indeterminación, situaciones y problemáticas emergentes que resulta imposible anticipar.



Usualmente, se emplea el término *planificación* para hacer referencia al proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades en el nivel macrosocial (provincial, regional, nacional o supranacional). Por otra parte, el término *programa* proviene del griego (*programma*) a través del latín. Los antiguos griegos usaban esta palabra para referirse a las actividades planeadas que servían como guía durante funciones organizadas. *Programma* proviene del verbo *prografo*. *Pro* significa "antes" y *grafo* "escribir". (Ruiz y Tenutto, 2007). Programar consiste en decidir anticipadamente lo que se quiere hacer. Se trata de prever cómo realizar algo que es deseable o que

³ Fue Donald Schön quien recuperó la distinción aportada por Jürgen Habermas entre racionalidad técnica y racionalidad práctica.

se estima valioso. La programación es un instrumento que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos (Tenutto, Brutti y Algarañá, 2010). Por ello es que en relación con el uso de los términos *planificación* o *programación*, algunos autores -como por ejemplo Antúnez (1996)- prefieren el segundo, en tanto el objetivo prioritario es “pretender que las decisiones que han de tomar en la intervención didáctica sean reflexivas y explícitas, subjetivas y objetivas, con la finalidad de que el profesor — y el profesorado en su conjunto gane en autonomía y capacidad de decisión” (p. 108).

La manera idiosincrática en que cada equipo docente arma su programa está guiada – fundamentalmente- por sus concepciones sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, en un contexto social, comunitario e institucional y es en la programación donde se plasman estas huellas. Se trata, así, de un acto de comunicación en el que profesores y estudiantes establecen cierto contrato pedagógico que marca las bases de un trabajo conjunto.

“El programa deja de ser un acto burocrático para convertirse en una práctica reflexiva. Tomar conciencia de las decisiones tomadas, del recorte pedagógico de lo que se enseña y no se explicita, de la tradición selectiva que uno como docente sostiene a través de los contenidos, nos coloca en una posición que amerita el abandono de la ingenuidad para posicionarnos desde una mirada crítica” (Tenutto y Barale, 2008, p.2).

Por otra parte, los contenidos curriculares, como sostiene Gimeno Sacristán (1996), son una construcción social, y cada época ha determinado qué considera valioso para ser transmitido.

En el caso del diseño curricular para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria 2012-2015, las decisiones jurisdiccionales subrayan la intención de propiciar la formación para el ejercicio de ciudadanía, la incorporación al

mundo del trabajo y la elaboración de proyectos de integración e inclusión social. En el caso de *Psicología*, se intenta aportar desde la especificidad de la disciplina a estas finalidades, y para ello se propone promover en los estudiantes la reflexión sobre sí mismos y sobre el contexto sociocultural, a fin de ofrecer recursos para acompañar su trayectoria escolar y vital. Esto se puede reconocer en:



Objetivos

- Contribuir a la comprensión y distinción entre la **necesidad de pertenencia y la de individuación**
- Conocer **procesos psicológicos básicos** que promuevan el conocimiento de sí mismo y la autoafirmación personal
- Comprender al ser humano como un sujeto que se configura y desarrolla en el **vínculo con otros y en instituciones**.
- Reconocer **el valor de la propia identidad y el de la diversidad de identidades y culturas**, comprendiendo la **complejidad** de la interacción humana.
- Respetar y valorar ideas y creencias distintas de las propias en espacios escolares, familiares y comunitarios
- **Ejercer** de modo responsable grados crecientes de **libertad, autonomía y responsabilidad** personal.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las **dimensiones cognitiva, afectiva y corporal, ética y social** en el desarrollo de un **proyecto personal de vida saludable**.
- Reconocer criterios relativos a la **salud y el bienestar psicosocial** y ensayar acciones para su fortalecimiento.
- Valorar y desarrollar **habilidades psicosociales** tales como la autoestima, la empatía, la asertividad, la comunicación de calidad, entre otras, como un modo de integración de aspectos cognitivos, afectivos y relacionales en la construcción de subjetividad.
- Desarrollar herramientas para la **comprensión del conflicto y la resolución**

Estos objetivos ofrecen un acercamiento diferente a la *Psicología*, que implica un desplazamiento desde las formas canónicas de enseñanza centradas únicamente en la transmisión de la disciplina, con miras a la continuidad de los estudios superiores, hacia un enfoque centrado en la dialéctica acción-reflexión, y contextualizado en la actual realidad sociocultural.

En el primer caso, las estrategias didáctico-metodológicas están fuertemente ancladas en la presentación de las teorías y los conceptos, a fin de proveer al estudiante de unos saberes indispensables para poder acceder luego a los contenidos presentados en las sucesivas instancias educativas. En el segundo caso, en cambio, se intenta recuperar la tradición teórica en el desarrollo de la disciplina y los campos de intervención de la Psicología en la actualidad, al tiempo que se piensa el espacio curricular como una oportunidad de promover en el estudiante el autoconocimiento del mundo afectivo, el desarrollo del pensamiento-emoción-acción como una unidad plena de sentido, así como de habilidades prosociales individuales y colectivas. Un espacio donde la participación social se realice efectivamente a través de experiencias de intervención sociocomunitaria, de actividades vivenciales y metacognitivas que permitan ir del hacer a la conceptualización y viceversa.

En síntesis, podemos decir que, desde la perspectiva del nuevo Diseño Curricular, la enseñanza de la Psicología se propone:

- Afrontar aquellos temas que atraviesan la experiencia adolescente y juvenil, desde un enfoque positivo o propiciatorio, de promoción de la salud.
- Constituirse para adolescentes y jóvenes en un instrumento activo de conocimiento de sí mismos, los otros y la cultura.
- Propiciar la aproximación de los estudiantes a la Psicología en tanto ciencia autónoma que estudia al hombre, en el marco de las humanidades (la filosofía, la antropología, la sociología) como ser concreto, en el que naturaleza y sociedad se integran, confiriéndole su condición de ser social histórico y capaz de pensarse a sí mismo.

Cualquier reforma curricular moviliza procesos de revisión o cambio, y por lo tanto representa un momento clave de análisis, reflexión, selección y reorganización de los contenidos y aprendizajes que el docente se propone

alcanzar, así como de estrategias de enseñanza, recursos didácticos, propuestas de actividades, estrategias de evaluación, entre otros aspectos.

Ahora bien, diseñar la planificación del espacio curricular *Psicología* en la propia institución supone, además, una sucesiva toma de decisiones por parte del docente a cargo. Implica necesariamente romper los equilibrios previos, ya que como subraya Zabalza (1997), se incluyen unos aspectos y se dejan fuera otros. Esta selección se realiza en función de los marcos previstos por las propuestas jurisdiccionales y de las condiciones que contextualizan la propia práctica, donde determinados temas/problemas resultan prioritarios y viables con relación a otros. Así, al elaborar un programa, el equipo docente toma decisiones seleccionando, organizando y secuenciando contenidos y aprendizajes en función del grupo, de los recursos, del tiempo y particularmente de sus intenciones. La planificación también da cuenta de los modos en que los equipos docentes conciben el aprendizaje. Así, dicha planificación debe orientarse al alcance de una comprensión profunda del contenido por reconstrucción de esquemas previos mediante el empleo de una metodología que se adapte a una concepción del aprendizaje basado en la práctica con reflexión.

En Psicología, se trata de contenidos que involucran al hombre en tanto tal, y por ello su abordaje requiere de propuestas que permitan tratarlos a la vez que reflexionar sobre las decisiones asumidas. Así, por ejemplo, cuando se desarrollan temáticas como las de adolescencia y juventud, no se trata sólo de conocer al joven desde las teorías psicológicas sino de trabajar sobre él, abordando al mismo tiempo las vivencias, experiencias, creencias y saberes que los propios estudiantes poseen sobre aquello que se procura analizar. Las variadas propuestas de enseñanza se pueden organizar de diverso modo, procurando acercarse a los contenidos como producciones históricas y distanciarse de aquellos modos en que se los define como cerrados y verdaderos.

La selección de contenidos y aprendizajes de este espacio curricular resulta central ya que se trata de distanciarse de propuestas normativas sostenidas en el currículum como prescripción para avanzar hacia una propuesta que procure interpelar el currículum real.

En este sentido, es importante subrayar la perspectiva desde la que se considera a los aprendizajes como aquellos saberes que integran “*conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas*”⁴ (los contenidos) y que han sido seleccionados como obligatorios ya que, por su significatividad y relevancia, son considerados centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social.

Antes de avanzar hacia las decisiones asumidas en relación con las estrategias de enseñanza -en tanto *planes de acción*, como las define Stenhouse (1984)-, resulta pertinente reflexionar acerca del contexto en que se despliegan estas propuestas.

La enseñanza y el aprendizaje se despliegan en el seno de grupos, insertos en las instituciones escolares. Lo institucional atraviesa las prácticas y genera, en el grupo, efectos que pueden reconocerse a través del estilo de coordinación de los grupos. En este marco, la tarea del docente se dirige en mayor medida a problematizar, a proponer desafíos a los estudiantes, a trabajar sobre sus supuestos, a fin de que puedan formular argumentos que permitan sostenerlos o cuestionarlos. De lo contrario, si el docente sólo ofrece respuestas de todo lo que sucede, lo que se produce es un cierre a otras perspectivas posibles, a otros puntos de vista que seguramente ni siquiera se sospechan. En este caso, el espacio *Psicología* resulta sumamente potente para trabajar los contenidos y la reflexión sobre lo estudiado a la vez. “La tarea del docente es tan compleja

⁴ Diseño Curricular de la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades (disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACIoN%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembre.pdf>).

que además de insertar a las jóvenes generaciones en lo existente debe permitirle volar más allá de lo establecido” (Tenutto, 2001 b, p.27).

1.3. Estrategias de enseñanza y de evaluación

En esta propuesta, se concibe a las enseñanzas y aprendizajes como espacios de problematización y de producción colaborativa de saberes, en la que el docente y el estudiante resulten protagonistas. En



ese marco, se propicia un trabajo en el que se apele a una diversidad de estrategias de enseñanza: tanto las que se sostienen en el **aprendizaje por recepción**, enmarcadas en las actividades que propone el docente y sostenidas en su acción directa (modelos de enseñanza por transmisión), como aquellas centradas en el **aprendizaje por descubrimiento** de los estudiantes, con propuestas centradas en las actividades que ellos pueden desplegar.

En las *Orientaciones para la enseñanza y la evaluación* del espacio curricular Psicología del Diseño Curricular 2012-2015, se subraya, de hecho, la necesidad de construir propuestas de enseñanza que apelen a variadas estrategias:

“...se persigue la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado en el sentido de que los estudiantes sean protagonistas en la proposición de problemas y preguntas, de recorridos a seguir para la construcción del conocimiento, en un diálogo fluido y constante con el educado... (p. 193⁵).

Los aprendizajes previstos en el presente diseño requieren diversos contenidos, de diferentes tipos y dominios, y es en este sentido que deberán seleccionarse formatos variados.

⁵ Las páginas corresponden al Diseño Curricular de la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades (disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembre.pdf>).

Se apunta a desarrollar propuestas impregnadas por la dinámica acción-reflexión-acción, a fin de que los estudiantes se apropien de los aprendizajes propuestos como recursos significativos para asumir responsabilidades y posicionamientos personales de frente a la propia realidad.

“En algunos casos, será recomendable que la experiencia anteceda el desarrollo conceptual y en otros, será a la inversa, y a partir de la revisión de conceptos teóricos valorar vivencias y fenómenos personales o grupales, en la búsqueda de explicaciones para construir nuevas comprensiones” (p.194).

La decisión acerca del empleo de las estrategias de enseñanza -ya sea que se opte por aquellas basadas en el aprendizaje por recepción o, en cambio, por las vinculadas al aprendizaje por descubrimiento- deberá ser fruto de una reflexión acerca del recorrido más pertinente en cada caso. Y si bien la misma enunciación de aprendizajes y contenidos supone una clara orientación en dirección a la indispensable combinación de estrategias de ambos tipos, en este proceso de transformación curricular se aboga por el empleo de aquellas que propicien un proceso de problematización de la realidad y de construcción de saberes de manera activa por parte de los estudiantes. Por ello, el aprendizaje con base en problemas, el estudio de casos y la indagación conforman estrategias centrales para el trabajo en las aulas.

A continuación, presentaremos diversas estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación⁶. Se ha organizado esta propuesta en: 1. Estrategias de enseñanza centradas en la transmisión de cuerpos organizados de conocimientos y prácticas y 2. Estrategias de enseñanza organizadas en torno a formas indirectas de intervención del profesor.

⁶ Esta clasificación está basada en la propuesta de Ruiz Ortega (2007).



1.3.1. Estrategias de enseñanza basadas en la transmisión de cuerpos organizados de conocimientos y prácticas

En estas estrategias de enseñanza se abordan los contenidos y aprendizajes como cuerpos organizados. En estas propuestas se trata de transitar por los autores, las escuelas y enfoques, recorrer sus caminos y sus preguntas, habitar los espacios con nuevas preguntas y conocer modos diversos en que los unos interpelan a los otros. En este sentido, se trata de abordar las teorías y enfoques desde su contexto de producción, desde las preguntas que guiaron estas indagaciones, desde el objeto de estudio que recortaron y desde los métodos propuestos para, así, analizar con quiénes dialogan, cuáles fueron sus respuestas y reconocer las huellas que perviven en el presente.

En la propuesta centrada en la transmisión, las estrategias de enseñanza utilizadas con mayor frecuencia son: la exposición dialogada, la exposición-discusión, la instrucción directa y la demostración. En este documento, desarrollaremos la estrategia *exposición-discusión*. Esta propuesta se basa en la necesidad de recuperar lo que los estudiantes ya saben, en la presentación de la información de manera sistemática por parte del docente y la elaboración de preguntas que comprometen activamente a los estudiantes.

Desarrollaremos a continuación una de las propuestas formuladas en la obra de David Ausubel, quien se interesó en investigar sobre el aprendizaje y la enseñanza, interesado por ayudar a los docentes a transmitir información de manera eficaz y significativa. Su teoría del aprendizaje se focaliza en cómo se organiza el conocimiento, cómo funciona la mente y cómo pueden los docentes aplicar estas ideas. Su propuesta se aplica a situaciones donde el docente es quien organiza el contenido, y propone trabajar con organizadores avanzados que, según el autor, fortalecen las estructuras cognitivas de los estudiantes. Los organizadores avanzados son las afirmaciones verbales que se presentan

al comienzo de la clase y sirven para estructurar el nuevo material, relacionándolo con los esquemas previos de los estudiantes. Para este autor, existe isomorfismo entre las formas en que se organizan los contenidos de una disciplina y la forma en que las personas organizan los contenidos en su mente (estructuras cognitivas) y por eso es necesario que se relacione el material con la estructura cognitiva del estudiante.

Ausubel sostiene que los conocimientos se vinculan entre sí por relaciones de subordinación, desde los más generales a los más específicos. Los nuevos conceptos y proposiciones se precisan a través de un proceso denominado "diferenciación progresiva" y, además, se pueden hallar ciertas similitudes entre los nuevos conceptos, pasando a tener nuevos significados ("reconciliación integradora"). En síntesis, tanto la disciplina como la secuencia didáctica se construyen de arriba hacia abajo, comenzando por los conceptos más globales.

Los conocimientos son abordados a partir de los saberes previos de los estudiantes y del uso de materiales Introdutorios (organizadores previos al comenzar la exposición). En esta propuesta, resulta central la estructuración del material de enseñanza. Pero el material no es significativo en sí mismo, aunque puede serlo potencialmente y para ello deberá ofrecer relaciones claras, una adecuada diferenciación entre los conceptos así como una adecuada organización jerárquica. Así, el aprendizaje es significativo cuando interactúan la estructura cognitiva del estudiante y el material de aprendizaje. Para ello es necesario que en la estructura cognitiva existan conceptos inclusores relevantes y que el material sea potencialmente significativo. Pero no basta con esto, es necesario que el estudiante tenga una actitud activa para incluir material nuevo de manera significativa, y el modo de estructuración y de presentación del material puede estimular esta actitud.

En esta teoría, el aprendizaje significativo se puede dar por recepción o por descubrimiento. La exposición – discusión es la estrategia de enseñanza que propicia un aprendizaje significativo por recepción. Se trata de una clase que

debe ser cuidadosamente planificada; por eso, se especifica que el docente debe identificar las metas - es decir aquello que espera que los estudiantes logren-, diagnosticar los conocimientos previos, estructurar el contenido de la clase para que sea lo más significativo posible y preparar los organizadores avanzados.

Tomando este marco teórico-referencial Eggen y Kauchak (2005) desarrollan la propuesta de exposición- discusión. Para los autores, esta estrategia se organiza en cinco fases:

- Introducción: se atrae la atención sobre el tema, se describe el objetivo de la clase, se comparten los objetivos y se presenta una visión general de la organización de la clase.
- Presentación: las principales ideas son definidas. Se presentan los contenidos de lo general a lo particular.
- Monitoreo de la comprensión: mediante preguntas el docente determina si los estudiantes comprenden los conceptos y las ideas.
- Integración: se exploran las interconexiones entre ideas importantes (horizontal y verticalmente)
- Revisión y cierre: se resume, estructura y completa el contenido.

Sintetizando: se trata de ayudar a los estudiantes a formar esquemas encontrando relaciones entre aprendizaje nuevo y viejo y entre las diferentes partes del cuerpo organizado de conocimientos. Para esto, se puede apelar a diagramas, mapas y gráficos. Las investigaciones han demostrado que en la medida en que se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje, se obtienen mejores resultados.

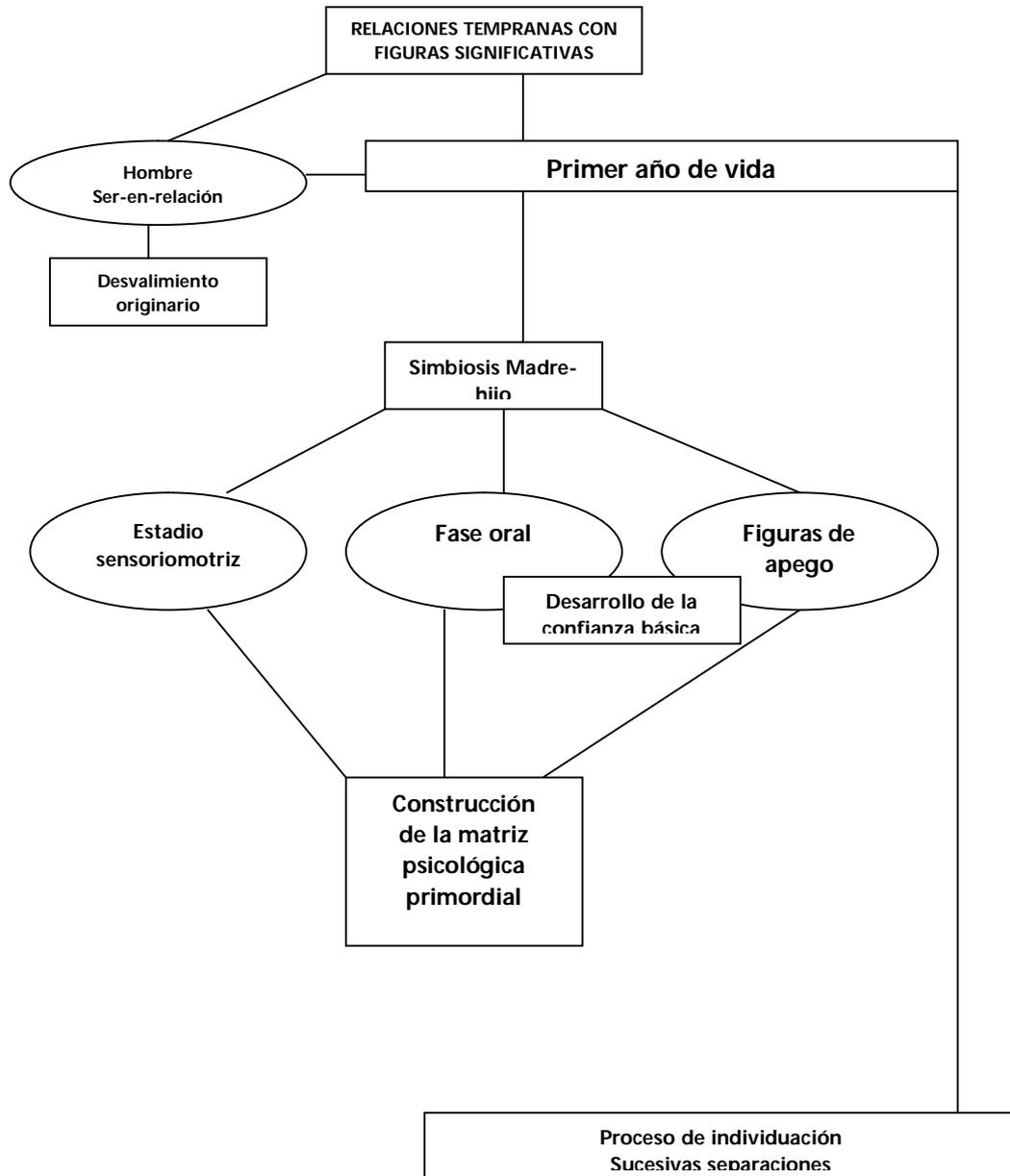
Las formas de organización de la actividad conjunta pueden describirse – sostienen los autores- como la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más amplios, ricos y complejos entre

estudiantes y docentes. Según investigaciones recientes, los dispositivos que juegan un papel relevante son:

- la confirmación, rechazo, repetición, elaboración o reformulación de las representaciones aportadas por los estudiantes;
- el uso de fórmulas para subrayar determinados aspectos del conocimiento y su carácter compartido;
- las recapitulaciones reconstructivas de la clase;
- el recurso a núcleos de experiencia conocida y compartida por los estudiantes con apoyo de informaciones nuevas;
- el recurso a elementos extralingüísticos y compartidos;
- la presentación sucesiva de objetos, acontecimientos o situaciones desde distintas perspectivas referenciales;
- el tratamiento diferencial de determinadas informaciones nuevas o dadas.

Con respecto al docente, el papel es ser fundamentalmente un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual debe usar la explicación y la aplicación de los denominados organizadores previos, empleados como conectores de índole cognitiva entre los saberes previos del estudiante y la nueva información que el docente lleva al aula. Pero hay que tener presente que el acento de la propuesta se encuentra en lo conceptual.

A continuación se presenta un ejemplo de organizador para la presentación de un tema presente en el diseño jurisdiccional, dentro del eje de Estructuración del **Psiquismo**.



1.3.2. Estrategias organizadas en torno a formas indirectas de intervención del profesor

En este caso, los profesores ofrecen a los estudiantes problemas o situaciones, y se los orienta en la búsqueda de alternativas de solución. En este contexto, los estudiantes buscan nueva información y llegan a construir conclusiones originales. De esta manera, el modelo plantea que la mejor forma

de aprender es a través de las prácticas situadas y por ello el docente se convierte en un coordinador del trabajo en el aula.

Estas estrategias de enseñanza poseen un mayor grado de incertidumbre; exigen mayor tiempo para la planificación de las tareas y la ejecución; requieren una buena selección de contenidos y aprendizajes pero ofrecen mayor información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite realizar los ajustes necesarios durante el proceso.

En este documento se desarrollarán las estrategias *Aprendizaje basado en Problemas, Estudio de casos, la Indagación*.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Los estudiantes deben trabajar en grupos pequeños, sintetizar y construir el conocimiento para resolver los problemas que han sido tomados de la realidad y adaptados a los fines de la enseñanza. En este marco, el problema es definido como una situación nueva o diferente de lo ya aprendido que demanda el uso de modo estratégico de técnicas ya conocidas” (Pozo y Postigo, 1993). De este modo, no todo ejercicio constituye un problema y una situación puede constituir un problema para algunos y no para otros.



La propuesta consiste en que un grupo pequeño de estudiantes se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. El profesor es quien presenta una situación problemática y actúa como facilitador (ejemplifica, asesora, orienta) en tanto los estudiantes investigan, desarrollan hipótesis, trabajan individual y grupalmente en la solución del problema.

El problema debe ser diseñado por el equipo docente, y esa situación tiene que estar incluida dentro de un contexto similar al que se despliega en la

actividad diaria y debe promover el autoaprendizaje, estimulando la búsqueda de las fuentes de información.

Con este marco se ha intentado trabajar en la elaboración de los diseños, articulando los espacios curriculares del área (*Antropología, Sociología* -en el caso de la Orientación en Ciencias Sociales- *Filosofía, Ciudadanía y Política*), experiencia que proponemos realizar también en las instituciones. Se trata de partir de temas-problemas que permitan llegar al desarrollo de los aprendizajes y contenidos y, para ello, se necesita de un trabajo interdisciplinario y colaborativo.

Se propicia una enseñanza basada en el análisis de situaciones presentadas por el docente o aportadas por los estudiantes –tomadas de casos periodísticos, fallos judiciales, relatos literarios-, que susciten en ellos una reflexión activa desde sus propios marcos interpretativos. En dichas situaciones, debe ser posible analizar las representaciones y criterios de acción de los sujetos involucrados, a fin de abstraer de ellos las tensiones conceptuales presentes en los contenidos de enseñanza.

“El trabajo a partir de conflictos situados permite una conceptualización que tenga en cuenta las circunstancias de la acción y tienda a evitar así que se tomen, como punto de partida, formulaciones abstractas que, presentadas como verdades, obturen la problematización. Tras la deliberación sobre el caso, las intervenciones del docente introducirán los conceptos del espacio curricular, para producir rupturas con concepciones anteriores o nuevas articulaciones en versiones más amplias y coherentes. Esta modalidad didáctica privilegia la problematización, entendida en este caso como la construcción de preguntas e hipótesis sobre aspectos relevantes de la realidad social, que permitan una apropiación activa del problema por parte de los

estudiantes y una conceptualización contextualizada y pertinente por parte de los docentes....”⁷

“...si la secuencia de trabajo con los estudiantes va de la problematización a la conceptualización, el camino de planificación del docente suele ser inverso: primero define las categorías que le interesa presentar y los contenidos que abordará en cada tramo del año, para luego plantearse cuáles serán sus herramientas de problematización y formulación de preguntas. De este modo, lo que los estudiantes reciben en primer lugar es, en realidad, lo que el docente decidió en última instancia, una vez definidos sus propósitos y contenidos de conceptualización⁸.

Retomando lo relativo a la propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas (A B P) , se pueden reconocer diversas propuestas. Tomaremos sólo una de ellas, lo que no excluye otras formas posibles. Los autores han formulado diversas propuestas de Diversos autores⁹ han formalizado los pasos para la implementación del ABP:

- Clarificar términos: para evitar confusiones o malos entendidos sobre el significado de ciertos conceptos que son claves en el planteo de la situación problemática. Los estudiantes deben precisar su significado, permitiendo a los miembros del grupo establecer una terminología común.
- Definir el problema o los problemas concretos que se desprenden de una situación problemática planteada.
- Realizar una lluvia de ideas / analizar el problema: los estudiantes proveen posibles explicaciones, alternativas de solución, hipótesis y perspectivas para el análisis de los problemas. La activación de conocimientos previos es fundamental.

⁷ Diseño Curricular de la Educación Secundaria.Ciclo Básico. Tomo 2. Espacio curricular: Ciudadanía y Participación, p. 164.

⁸ Ob.cit., p. 166.

⁹ Se destaca la propuesta de Venturelli (1997).

- Clasificar los aportes del análisis: clasificar las ideas aportadas en el paso 3, agrupándolas en una forma congruente con los problemas planteados en el paso 2. Los estudiantes deben reflexionar sobre cómo sus ideas permiten explicar y resolver los problemas planteados, lo que implica desechar aquellas ideas irrelevantes que han surgido en el paso anterior.
- Definir las objetivos de aprendizaje: los estudiantes transforman lo realizado hasta el momento en metas concretas de aprendizaje. Este paso refleja el énfasis que cada grupo quiere poner en su proceso de aprendizaje. Así, el planteamiento de las metas de aprendizaje promueve un aprendizaje autodirigido.
- Realizar un estudio independiente: los estudiantes deberán encontrar y analizar, con pensamiento crítico y creativo, aquellos materiales de aprendizaje que sean relevantes para las metas planteadas. Estos materiales deben ser suficientes, en cantidad y calidad, para responder a las metas de aprendizaje.
- Reportar hallazgos y obtener conclusiones: la conclusión depende de las metas de aprendizaje: puede ir desde la simple respuesta a una pregunta concreta, hasta el desarrollo de todo un proyecto.

Estudio de casos

Al igual que el Aprendizaje Basado en Problemas, esta estrategia tiene como objetivo aproximar al estudiante una realidad concreta. Se espera que esta propuesta resulte interesante y se convierta en incentivo para aprender.



El uso del término “caso” posee larga data pero se identifica a Christopher Columbus Langdell como el profesor de la Universidad de Harvard que en 1870 empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar del método Dwight (combinación de exposición, recitación y ejercicios). Hacia 1914, el caso se formaliza como método de enseñanza en el programa

de Derecho, bajo el término *Case System*. El método pretendía que los estudiantes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Se dice que esta propuesta se convirtió en método de enseñanza hacia 1935 cuando se extendió a otras áreas.

Se trata de una propuesta de enseñanza en la que los estudiantes construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que, partiendo de la vida real, los conectan con teorías y principios.

El caso es una narración, relato, que resulte atractivo, de interés para los estudiantes. Expresa un conflicto, un dilema en el que quedará representado un hecho de la realidad, complejo, a partir del cual se centrará la investigación. Se trata de una propuesta interdisciplinaria.

Aquellos autores que promueven su uso, entre ellos Alfonso López (1997) afirman que, a través de este modelo, los estudiantes pueden desarrollar:

- Habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis, evaluación.
- Aprendizaje de conceptos y aplicación de aquellos aprendidos previamente
- Habilidad para trabajar en grupo e interactuar con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad.
- El acercamiento a la realidad, la comprensión de fenómenos y hechos sociales, la familiarización con las necesidades del entorno y la sensibilización ante la diversidad de contextos y diferencias personales, el mejoramiento en las actitudes para afrontar problemas humanos.
- Disposición a la escucha comprensiva.
- La motivación por el aprendizaje, ya que los estudiantes, por lo general, encuentran el trabajo de estudio de casos más interesante que las lecciones magistrales y la lectura de libros de texto.
- La práctica de procesos de toma de decisiones.

Para lograrlo, es necesario que el profesor:

- conozca a los estudiantes y plantee las preguntas de forma inteligible y motivadora para la mayoría del grupo;
- conduzca el diálogo de manera que la mayor parte del grupo se sienta motivado;
- evite actitudes, juicios de valor, protagonismo innecesario;
- planifique cuidadosamente la clase: trate de visualizar todo el proceso y tenga registrada la secuencia de actividades previstas; para cada una de ellas anote los objetivos, los comentarios, los aspectos a considerar y los conceptos relevantes a destacar así como el tiempo previsto;
- presente un caso bien elaborado, redactado de acuerdo con la formación de los estudiantes; si se utiliza un caso ya elaborado, deberá ser adaptado a la situación; es importante que los estudiantes tengan muy clara la tarea que deben realizar.

Según Wasserman (1994), el caso debe ir acompañado de una lista de preguntas críticas que orientarán la reflexión en torno al tema, indagarán las cuestiones relevantes de la situación, vincularán las ideas con conocimientos previos, ahondarán la discusión para ponerla en perspectiva con teorías o principios conocidos y favorecerán la búsqueda de soluciones alternativas.

Las preguntas críticas van desde la superficie de los temas hacia su análisis en profundidad y por ello están agrupadas en niveles:

- Primer nivel: son preguntas dirigidas a la elaboración de opinión. Es un nivel exploratorio, de caracterización de protagonistas, escenarios, reconocimiento de temas generales, etc.
- Segundo nivel: preguntas que requieren de un análisis del caso.
- Tercer nivel: preguntas que permiten la evaluación y generación de nuevas ideas.
- Cuarto nivel: preguntas que apuntan al análisis del proceso del aprendizaje total.

Para esta autora, resulta de vital importancia propiciar espacios para la discusión y la reflexión en pequeños grupos de trabajo. La verdadera potencialidad y riqueza del trabajo con casos es favorecer esa discusión entre los estudiantes. La intervención del docente se orientará a favorecer la discusión, ayudar a realizar un análisis más profundo de los diversos tópicos e propiciar el esfuerzo para comprender los temas abordados.

El estudio de casos, por otra parte, es uno de los modos en los que la articulación del espacio *Psicología* con otros espacios curriculares se hace viable y puede dar lugar a propuestas de gran potencia. Así, por ejemplo, el docente puede proponer el trabajo con casos que permitan a sus estudiantes identificar en su contexto cercano la presencia de diferentes culturas juveniles y su relación con el uso del tiempo libre. A partir de allí, el docente podrá favorecer la reflexión y profundizar con ellos contenidos relativos al impacto de la posmodernidad en la producción de subjetividades, el desarrollo de la identidad y las dimensiones emocionales, del pensamiento, corporales y vinculares que caracterizan la etapa de la adolescencia desde el punto de vista epigenético (eje *Constitución del psiquismo*); las habilidades sociales, la violencia entre pares y la oposición asertiva (eje *Procesos cognitivos y afectivos de base*); el grupo en la adolescencia, las identidades negativa y positiva, la tensión entre necesidades de identidad y pertenencia, los procesos de influencia social en los medios de comunicación (eje *Prosocialidad e interacción sujeto-grupo-sociedad*), así como la adolescencia y la juventud como construcción social, el proceso de juvenilización de la cultura y algunos problemas psicosociales frecuentes en la adolescencia (adicciones, trastornos de la alimentación, prácticas sexuales riesgosas, entre otros) y las posibles estrategias para la promoción de la salud (eje *Salud y bienestar psicológico*). Las otras disciplinas pueden, por su parte, identificar y profundizar aprendizajes propios de su espacio; así, por ejemplo, Educación Física aborda la recreación y valoración de saberes en relación con prácticas corporales y motrices emergentes, propias de las nuevas culturas juveniles; Sociología, las transformaciones de las agencias modernas de socialización y las culturas

juveniles; y en el caso de *Comunicación, cultura y sociedad* el tema de la diversidad cultural, el respeto a las identidades y el replanteo de la convivencia cultural, frente al desafío de una sociedad abierta y plural, entre otras articulaciones posibles.

Entre otras estrategias, la indagación también promueve una aproximación a una realidad compleja en tanto se trata de una propuesta que procura facilitar el acercamiento del estudiante a situaciones semejantes a las de los científicos, en un marco donde se cree que lo producido es una actividad de seres humanos inmersos en un contexto socio-histórico.



El diseño curricular plantea una diversidad de formatos pedagógicos y curriculares en los que se puede encuadrar un abanico de actividades alternativas (observaciones, indagaciones, experiencias, salidas escolares, participación en jornadas de puertas abiertas de orientación vocacional) capaces de poner a trabajar los conceptos recurriendo, en forma sistemática, a procesos de interpretación y aplicación de los nuevos saberes a la propia experiencia, operando como movilizador y soporte para la articulación entre la acción y la reflexión. Una herramienta útil en este contexto de la indagación es la observación y seguimiento de diferentes temas en los medios masivos de comunicación, que permite luego a los estudiantes indagar temas y problemáticas en la vida cotidiana: la escuela, el barrio, la ciudad.

En este enfoque resultan relevantes los conocimientos previos del estudiante y por ello expone sus planteos, ideas, saberes y creencias. El docente, como sostiene Ruiz Ortega (2007) debe plantear problemas representativos, con sentido y significado para el educando. Sus estrategias, continúa el autor, deben permitir un tratamiento flexible del conocimiento, un entorno adecuado para el educando.

1.3.3. Lazos con las propuestas de enseñanza y de aprendizaje: la evaluación

Los enfoques vinculados a la evaluación se encuentran relacionados con los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje en tanto la evaluación es parte de ese proceso.

Se trata de distanciarse de aquellos enfoques tradicionales que sólo han colocado el acento en la confiabilidad y validez de los instrumentos para, en cambio, reconocer que se trata de un proceso complejo y multidimensional.

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que favorece la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre lo enseñado y sobre lo aprendido. Resulta imprescindible apelar a una diversidad de técnicas e instrumentos en función del tipo de información que se espera recoger de así como también los propósitos de la evaluación. Cada instrumento, diseñado con determinados propósitos, sólo releva algo de lo aprendido, se trata de una actividad que no se puede reducir a una acción meramente técnica. *“Es necesario entonces dotar a la evaluación de una razón social, y de otra razón de carácter técnico instrumental subordinada a aquella”* (Díaz Barriga, 1992, p. 106).

El **portafolio** es una estrategia de evaluación que permite transitar por el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre sus posibilidades, cabe destacar:

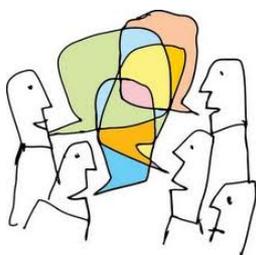
- a) el estudiante y el docente pueden identificar los avances en el procesos;
- b) permite registrar la palabra del estudiante y con ello acrecienta las posibilidades de que asuma el compromiso de sus acciones;
- c) propicia que el estudiante tome decisiones (este tema será retomado en el apartado siguiente).

En este sentido, una herramienta de evaluación que puede resultar significativa para la valoración de los procesos que se ponen en juego en este espacio curricular, y que puede formar parte del portafolio, es el llamado *diseño de pretest/postet*, denominación con la que es conocido en el marco de las

investigaciones experimentales. En el marco de las propuestas didácticas de Psicología contempla, además, indicadores de evaluación más de tipo cualitativo, ya que se trata de una alternativa sencilla que apunta a verificar un *cambio*: se propone a los estudiantes algún tipo de instrumento a través del cual se mide *antes* y *después* del abordaje de un tema, de la participación en una experiencia o del desarrollo de una secuencia didáctica.

Para ello, se propone una actividad (un dibujo, la elaboración de una definición con los saberes previos que tienen los estudiantes antes de comenzar a desarrollar un tema, la representación -a través del título de una película, un libro o una imagen- de lo que opinan o creen sobre un determinado tema o problema), en la que se capta la base conceptual y/o experiencial desde la que se parte. Después de haber realizado las actividades, indagaciones, experiencias previstas por el docente en su programación, se aplica el mismo instrumento (o uno similar) o bien se revisa el trabajo inicial, apuntando a que los estudiantes señalen los aspectos que desarrollarían más o los que rectificarían, lo que han descubierto como significativo y que estaba ausente al comienzo, el punto de vista que han modificado, enriquecido o profundizado.

Añadiendo al instrumento propuesto para el *pretest/postest* unas pocas preguntas de corte metacognitivo, este sencillo diseño puede aportar valiosa información acerca de los cambios de actitudes o de percepción de las propias capacidades, de una determinada práctica, de un problema o de un aprendizaje.



2. LAS PALABRAS DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS

En los encuentros con los profesores a cargo de *Psicología*, se les solicitó que, a partir de lo trabajado, elaboraran orientaciones para otros profesores. Desde un enfoque sostenido en el trabajo colaborativo y en las potencialidades que poseen las comunidades de trabajo

compartiremos con los lectores esas propuestas. En este documento, sólo podemos compartir algunos de los interesantes y fructíferos aportes que han realizado estos educadores. Esperamos que este tipo de trabajo pueda ser sostenido en el tiempo para poder, así, recuperar otras voces.

La profesora Claudia Vega nos anima a ver que¹⁰

"...todo cambio significa reorganizar lo que tenemos; para ello se necesita una autoevaluación de lo que hicimos (o dejamos de hacer). Ante los cambios que se proponen para el Ciclo Orientado, sostiene que en primer lugar hay que reordenar el modo de organizar los contenidos, su selección, su organización, su secuenciación, teniendo en cuenta no solo esos contenidos, sino también el contexto en el cual se desarrollan. Esos contenidos deben tener un significado para los estudiantes, y para ello hay que presentarlos y trabajarlos recurriendo permanentemente a la realidad, por medio de actividades participativas y de ejemplos. Pero, además hay que desarrollarlos, por ejemplo a través de ejemplos donde a través de éste se retoma y analiza el contenido. Resulta fundamental en estas épocas el trabajo en equipo entre los docentes y las diversas disciplinas que conforman nuestro año escolar. Además, es muy fructífero para el estudiante cuando pueden ampliar sus horizontes y ver como un mismo contenido puede ser trabajado desde distintas disciplinas y miradas. Ayuda mucho más a una comprensión global de la situación y a comprender que la realidad, generalmente, está compuesta por varias aristas o perspectivas y así se debe analizar y comprender".

La profesora Gabriela Bernardi propone comenzar a

"... pensar el currículum de un modo diferente, como un plan de ruta con sentido tanto para el profesor como para el grupo de estudiantes con el que se va a trabajar, haciendo que los contenidos sean un aprendizaje para cada uno de ellos".

En este sentido, la Profesora Adriana Andrea Gallardo sugiere

"...trabajar con los contenidos desde una perspectiva integral e interdisciplinaria, debido a que, en los tiempos que se transitan, es conveniente llevar a cabo un abordaje integral de la problemática educativa y los contenidos escolares. Esta propuesta de trabajo requiere del docente que esté comprometido con la comunidad educativa y con los estudiantes más vulnerables (los que necesiten de una atención personalizada). Se trata de generar espacios donde se priorice la transversalidad consistente en la incorporación de aspectos que permitan completar la formación integral de las personas, de modo tal que los estudiantes puedan responder a problemas cotidianos que se presentan en la sociedad de hoy. La forma transversal implicaría trabajar desde la interdisciplinariedad y de ese modo traspasar otros espacios curriculares, generando nuevas propuestas de abordajes y una formación fundada en la significatividad, promoviendo y consolidando el pensamiento autónomo. Además el trabajo interdisciplinario permiten nutrir y ampliar el abanico de posibilidades, y por consiguiente propuestas de abordaje. Resulta particularmente interesante generar espacios de encuentro extra áulicos con los estudiantes, viajes educativos, actividades que abrirían un abanico mucho más amplio de sentidos e inter subjetividades..."

¹⁰ Todos los testimonios son fieles, tanto en contenido como en modos de expresión.

Por su parte, la profesora Marcela Scruzzi propone

"...cambiar el "punto de fuga", es decir, cambiar la mirada desde la que nos acercamos a los objetos de análisis a la hora de plantearnos por qué se incluye la Psicología en el la educación secundaria. Esta nueva perspectiva nos permite pararnos desde otro lugar y, así, tener una nueva perspectiva de nuestro desempeño como docente(...). El desafío es poder desarrollar esta curricula no en forma lineal, un contenido y luego otro, sino en forma espiralada, donde tenemos la posibilidad de "tocar" los diferentes ejes una y otra vez, en un movimiento cada vez más profundo, trabajando distintas problemáticas que atraviesen en forma transversal los distintos contenidos".

La docente identifica los cuatro ejes que propone el diseño del espacio curricular *Psicología*:

" Constitución del psiquismo. Tomando como eje vertebrador la pregunta acerca de cómo se constituye o configura el psiquismo humano; en este eje se pretende introducir las principales corrientes de pensamiento que han investigado la construcción de subjetividad como un proceso continuo, permanente y dinámico, diferenciando conceptos tales como personalidad, construcción de subjetividad, estructuración del aparato psíquico, perspectivas y evolutivas del desarrollo e incidencia de los factores históricos, sociales y culturales en la constitución subjetiva y los procesos de transmisión cultural.*

** Procesos afectivos y cognitivos de base. Este eje intenta integrar emociones y procesos cognitivos, a partir del desarrollo del conocimiento de las propias emociones, permitiendo observar las experiencias que viven y las interacciones con los demás, desplegando habilidades y recursos simbólicos: pensamiento crítico, introspección, análisis y reflexión, empatía cognitiva, desde el registro de las propias emociones y modos de expresión de las mismas.*

** Prosocialidad e interacción sujeto-grupo-sociedad. Propone un ingreso al análisis y reflexión sobre prácticas y esquemas conductuales en la convivencia con otros, desde su reconocimiento como construcciones sociales y culturales.*

** Salud y bienestar psicológico. Este eje tiene como propósito que los adolescentes y jóvenes sean capaces de poner en juego recursos cognitivos y afectivos para desarrollar e implementar estrategias de prevención y autocuidado frente a problemas psicosociales frecuentes, a partir de contenidos y la promoción de prácticas que contribuyan al desarrollo de un estilo de vida saludable" (pp. 187-188).*

Además, plantea la profesora,

"se puede presentar a la Psicología como disciplina con rigor científico, como una práctica en los diversos campos de su ejercicio, fortaleciendo la idea del quehacer del psicólogo como promotor de salud, rescatando el valor de la Psicología desde una perspectiva histórica, mostrando sus distintas escuelas, y cómo su objeto de estudio y su metodología fueron modificándose, dando lugar a la Psicología de hoy, con sus variantes y posibilidades".

Por su parte, la profesora Gabriela Reboledo afirma que

"...resulta prioritario estimar, en una situación de enseñanza, el lugar desde el cual el docente se plantea su función y todo aquello que suceda en el proceso educativo. La

modalidad particular que caracteriza la función del docente depende de la manera en que éste se posiciona ante su rol y del enfoque que imprime a la asignatura que enseña, lo cual se constituye en el fundamento desde el cual le da sentido a los contenidos que trasmite, tanto como a las estrategias que emplea para ello”.

La Profesora Susana Beatriz Magi comparte

“la necesidad de transformar el espacio de la enseñanza en un lugar en el que tener dudas, inquietudes, poder preguntar, proponer, ser escuchado, ser tenido en cuenta, recibir respuestas y desafíos de superación personal y grupal, sea posible, deseable, esperable. Asimismo, que las horas de Psicología sean espacios en los que equivocarse no resulte lapidario, sino una oportunidad más de aprender. La duda, el interrogante, la curiosidad son el punto de partida del saber. Y si un alumno al preguntar siente miedo o vergüenza deberemos plantearnos qué hicimos nosotros como docentes para que esto acontezca. Se trata de apropiarse con serenidad del rol docente, con todo lo que ello implica: conocimiento disciplinar, de la realidad, de los alumnos y de sí mismo; saberse, sentirse y aceptarse como autoridad, lo cual incluye la necesidad de poner límites, ser adulto maduro y aprender a correrse del centro (“mirá lo que me hicieron...”); aceptar que no se es omnisciente y que es bueno no serlo; aceptar que el alumno puede tener conocimientos que el docente no tiene”.

La profesora Gabriela Reboredo cree que

“...resulta muy ilustrativo respecto a la mirada singular con que el docente comprende la enseñanza de su asignatura, trabajar con fragmentos de películas como el que se realizó en el encuentro (un pasaje extraído de “La sonrisa de la Mona Lisa”). Observamos, en la secuencia de las escenas tratadas, cómo la docente va modificando su postura en la conducción del proceso de enseñanza: al comienzo no logra posicionarse en su rol, ya que se maneja en un plano simple, que plantea meramente impartir la información a las alumnas, a través de un desarrollo lineal de los conceptos (uno detrás del otro); esto le impide buscar, en el momento propicio, estrategias adecuadas a las situaciones que se le fueron presentando durante el desarrollo de la clase; cuando la docente reflexiona, a partir de sus desaciertos, acerca del sentido particular desde el cual le gustaría plantearse la enseñanza de su materia, logra definir las estrategias que le permitirán sorprender a las alumnas, de modo que éstas puedan encontrar un nuevo sentido, más interesante, al aprendizaje de su asignatura (relacionada con el arte, en este caso particular que plantea la película).

Seleccionar los contenidos a enseñar, los ejes a trabajar y la secuenciación de los mismos en la programación de un espacio curricular - prosigue la profesora Reboredo-, dependerá del sentido particular que el docente se plantee para la enseñanza de su materia; comprender el sentido que tiene para los estudiantes aprender estos conocimientos, determinará cómo organizar las clases y las actividades de apropiación de los estudiantes; un enfoque interesante, sería plantearse una secuencia espiralada de adquisición de conocimientos, en función de la cual, cada concepto trabajado es retomado luego y abarcado de diferentes perspectivas; estas decisiones deben estar visibles para el alumno de algún modo.

Las estrategias son entendidas como decisiones del profesor, en función de un análisis de la situación del aula, de los contenidos a enseñar y del particular enfoque que define su modalidad de actuación como docente. Las estrategias que orientan el proceso de aprendizaje no suponen pasos preestablecidos, sino que responden a las demandas ocasionadas por la situación, los propósitos planteados en cada momento del proceso,

los intereses detectados en los estudiantes y la perspectiva desde la cual el docente significa todo aquello que constituye la situación educativa de su espacio curricular. Por ello las estrategias de enseñanza, significadas desde estos constructos, constituyen una herramienta importante para el docente, conforme a su capacidad de insertarlas dentro de un marco que determine su utilidad en cada momento del proceso y conforme a los propósitos de su propuesta educativa. Sin perder el sentido o enfoque particular con el cual el docente se plantea la enseñanza de su materia, podrá obtener resultados interesantes al implementar particularmente aquellas estrategias (como Aprendizaje con base en problemas y Estudio de Casos) que promueven aprendizajes grupales, de interacción, de reflexión, análisis de variables en situaciones complejas, transferencia de conceptos, toma de decisiones, establecimiento de prioridades o jerarquías, definir posiciones, resolver qué aspectos atender y cuáles desestimar al organizar síntesis que permitan encontrar respuestas operativas, comprometidas con los hechos trabajados.

En relación con la evaluación, se presentará una actividad desarrollada durante el curso, que permitió explorar nuestra interpretación respecto de dicho concepto. La actividad suponía inventar un eslogan referente a la función evaluativa y se planteó: "Volver a mirar para recomenzar: del "yo qué sé al yo ¿qué sé? Este planteo nos permite pensar a la evaluación como un momento del proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante se centra en los resultados obtenidos, valorando la calidad de sus adquisiciones a la luz de los objetivos que se le plantearon en el inicio, para recomenzar nuevamente el proceso.

El momento de prueba o evaluación produce ansiedad y tensión en el estudiante, por lo cual es conveniente reducir estos factores emocionales, que pueden obstaculizar su producción, creando instancias de evaluación previa (por ejemplo, cierres parciales), luego de cada tema trabajado, y clases de repaso o afianzamiento centradas en los temas a evaluar, programadas conforme a los criterios que se emplearán para acreditar los resultados y según el modelo con el que se valorará esta instancia evaluativa.

La evaluación ha de ser pensada y planificada como una clase más, prosiguiendo con la modalidad que caracteriza el proceso de enseñanza previo y según los criterios de asimilación que demandamos al estudiante para el aprendizaje; de este modo, no podemos evaluar comprensión de conceptos o análisis de situaciones, si hemos trabajado únicamente a través de guías puntuales en las cuales sólo exigimos definición de conceptos.

Otro aspecto importante a considerar es definir qué estrategia de evaluación, se vincula con el estilo de aprendizaje sostenido por el profesor y según los criterios de valoración que se usarán en la acreditación; siendo así, no es coherente evaluar, por ejemplo, comprensión de conceptos, con un cuestionario cerrado en el cual el estudiante sólo se aboca a la tarea de decidir si es verdadera o falsa una afirmación, o a elegir, entre diferentes opciones, aquella que se supone es la correcta; de este modo, al desconocer el pensamiento del estudiante, no estaremos en condiciones de evaluar su comprensión acerca de alguna temática.

La modalidad de enseñanza del docente, conjuntamente con la perspectiva que se ha formado de la modalidad de aprendizaje de los estudiantes, permite tomar decisiones respecto de la valoración de las respuestas que surgirán de la instancia evaluativa, para delimitar cuáles serán los criterios que permitan clasificar como adecuada una producción, a la vez que posibiliten establecer los diferentes grados aceptables de adquisición de los aprendizajes, que se corresponden con diferentes puntuaciones en la acreditación de las respuestas.

A manera de conclusión respecto de la evaluación educativa, podemos decir que al ser ésta un momento más en el proceso de aprendizaje, no puede resultar demasiado ajena o extraña al estudiante, sino que más bien recoge las producciones que se han venido construyendo durante las instancias de aprendizaje. Y, sin temor a ser reiterativos, hemos contemplado a lo largo de este desarrollo, que todo lo que decida el docente en torno a la enseñanza (planificación, estrategias didácticas, criterios de evaluación, etc.) responde a su posición respecto de la función docente y a las expectativas de aprendizaje en torno a los estudiantes, conforme a los contenidos de su espacio curricular”.

Como afirma la profesora Susana Beatriz Magi, hay que considerar diversas formas de evaluación, entendiendo que evaluar es la oportunidad para descubrir no sólo cuánto y cómo alguien ha aprendido (y a partir de ello mejorar, superarse, buscar entender lo que se comprendió mal...etc.), sino en qué debemos mejorar quienes enseñamos, en qué no hemos sido claros, hemos supuesto conocimientos o habilidades que no hemos desarrollado,... y a partir de esto corregir rumbos, profundizar, aclarar y mejorar siempre.

3. RECURSOS y PROPUESTAS PARA EL AULA

A continuación, ofrecemos algunas propuestas de aula trabajadas en el encuentro y retomadas por los profesores.

María Eugenia Nieva Plaza hizo llegar algunas sugerencias para enseñar Psicología. Por ejemplo, el uso de técnicas de trabajo grupal como:

- **“El Eslogan.** El docente explica la consigna de trabajo para tratar una temática de interés: divididos por grupos, los estudiantes deben realizar un listado de palabras clave, que tengan que ver con la temática a tratar y luego formular una idea o mensaje expresándolo en forma sintética, sonora y original. Se debe redactar del mejor modo posible lo que se desea decir. Luego se procede de manera oral y se intercambian los eslóganes de cada grupo. Esta técnica permitirá la expresión de ideas, en forma sintética e impactante. A su vez permitirá a los estudiantes un registro del material diferente del habitual, implicando aspectos sonoros, imaginativos y también visuales, lo cual agrega un plus de entretenimiento para nuestros jóvenes.
 - **Lluvia de ideas.** Es una técnica grupal, la cual permitirá el ejercicio de la asociación libre (decir todo lo que se le viene a la mente sobre un determinado tema sin omisión ni crítica alguna) de la totalidad de los estudiantes participantes, propiciando la agilidad de pensamiento, como así también permitirá evaluar la posibilidad de centrarse en un tema, creando relaciones entre los jóvenes y la temática seleccionada, lo cual posibilita el trabajo cooperativo y un intercambio dinámico. Deberán expresar de manera positiva ideas simples y con pocas palabras.
- El docente explica la técnica y sus características; en un primer momento, se dividen grupos, se designa un secretario y un coordinador, luego se establece la consigna: “decir

todo lo que se les venga a la mente en relación con el tema de interés, expresándolo espontáneamente y con pocas palabras". Mientras tanto, los ayudantes toman nota. Luego, se procede al agrupamiento de las ideas que surgieron de manera espontánea en los grupos, de acuerdo con las semejanzas y las diferencias, y se las va categorizando. Finalmente, se las jerarquiza y se puede complementar esta técnica con un esquema conceptual con los conceptos relevantes y con palabras enlaces, a fin de que el docente las hilvane para la exposición final".

El profesor Ariel Jussepp nos acerca una propuesta concreta donde se ha aplicado esta técnica. Como ejemplo de todo lo expresado hasta aquí, se plantea la siguiente situación.



Tema abordado: **Campos de aplicación de la psicología.**

Curso: 5° Año

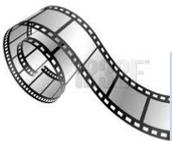
Tiempo: 80 minutos.

La clase comienza con una lluvia de ideas como forma de recuperar las ideas previas de los alumnos acerca de ¿Qué entienden los alumnos por campos de aplicación de la psicología? Ante las diferentes expresiones del alumnado el docente las registra en una pizarra sin cuestionar ninguna para luego conducir y acercar dichos aportes a la definición del concepto. A partir de allí, el docente realiza una exposición dialogada haciendo hincapié en las características de las ciencias aplicadas y en particular de la psicología y sus diversos campos. Seguidamente, se propone un trabajo grupal en el que cada uno recibirá un caso para analizar. Cada uno de ellos representará una situación que dé cuenta de los distintos campos de aplicación de la psicología que los alumnos deberán identificar a partir de lo trabajado anteriormente, destacando la problemática que plantea y algunas soluciones posibles. El tiempo estimado para el estudio de casos es de veinte minutos. Luego se realizará la puesta en común. El docente, por su parte, realiza una evaluación continua y permanente a través de la observación teniendo en cuenta sus criterios, que apuntan a la capacidad para establecer relaciones entre teoría y práctica, el compromiso con la tarea, la correcta expresión oral y la capacidad para el intercambio y aceptación de otras ideas. Para que este estudio de casos tome mayor significatividad, el docente interviene en el análisis de cada uno de ellos recuperando y tomando el tema abordado en esta clase. Para el cierre

de la clase, el docente propone a los alumnos la realización de un dibujo que represente el caso que analizó su grupo. Cada dibujo será exhibido en una de las paredes del aula destinada a la exposición de producciones. De este modo, sostiene el profesor, "Más importante que encontrar el camino, es buscarlo"

Además, resulta muy fructífero el uso del cine en la enseñanza. Como se señaló precedentemente, se puede utilizar el recurso de proyección de películas o más bien fragmentos de las mismas, previamente evaluados y seleccionados por el docente para facilitar la comprensión de un concepto o tema del espacio curricular. En relación con determinado tema a estudiar, este medio que permite articular aspectos narrativos y audio-visuales, brindará la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para la reflexión, conectando aspectos emocionales y cognitivos, articulando teoría y práctica. A su vez, la observación y el análisis de videofilmaciones permitirán el desarrollo de algunas competencias personales en tanto implican la movilización de los conocimientos así como la reflexión que cada uno puede realizar al respecto.

La profesora M. Eugenia Nieva Plaza ofrece la siguiente propuesta sobre el uso del cine en la enseñanza, como una estrategia que permite afrontar aprendizajes de diferentes ejes del diseño curricular, como por ejemplo, los procesos vinculados a la percepción (alucinación, delirio, sueño y fantasía) y de la creatividad (eje integración de procesos afectivos y cognitivos de base), las relaciones y dinámicas sociales en las instituciones (eje prosocialidad), las representaciones sociales en relación con el concepto de salud (eje salud y bienestar psicológico):



Una mente brillante

Es una película que trata sobre un brillante matemático que padece de esquizofrenia, pero con la ayuda de su esposa puede superar la enfermedad y logra ganar el premio Nobel. La proyección de este film permitiría abordar una modalidad clínica de la psicosis, como lo es la esquizofrenia. También se pueden seleccionar fragmentos de la película en la cual se visualicen cuestiones específicas de esta psicopatología, como los síntomas que presenta el personaje, el tratamiento y su entorno. De esta manera, se agrega al material teórico de los alumnos (que por lo general suele resultarles abstracto e insuficiente para su estudio), un plus con narrativa audiovisual que resultará de gran utilidad para ayudarlos en la articulación de la teoría con la práctica, permitiendo además activar otros canales para el ingreso de la

información, lo cual permite una mayor retención. Al finalizar la proyección, se puede complementar este instrumento con otros, a fin de facilitar la captación y fijación de conceptos importantes, como por ejemplo realizar preguntas guía, completar frases incompletas o verdadero/falso, acerca de la sintomatología, tratamiento, etc.

La profesora Marcela Boqué propone

“...acercarse a los films de un modo diferente del habitual al mostrar cómo se juegan en la realidad los contenidos que fuimos analizando. Se podría comenzar con la película “Camila” desde una secuencia espiralada de abordaje de los contenidos. Eso permitiría un recorrido más interesante y movilizador, así como una ida y vuelta constante de un tiempo a otro, por ejemplo en la forma de vivir el amor, cambios epocales, estructuración del psiquismo, pulsiones, conflictos intrapsíquicos y sociales, los vínculos de pareja, familiares, la libertad, los valores. Esta modalidad se acercaría más a un criterio psicológico de conocimiento de los alumnos. Se podría trabajar al modo de un estudio de casos y emplear así preguntas críticas, por ejemplo: ¿cuáles son las situaciones más importantes que plantea el filme?, ¿qué emociones les despertaron los protagonistas?, ¿qué conflictos se jugaron?, ¿cuáles se mantienen vigentes hoy en el siglo XXI?, ¿que personajes influyeron y de qué modo en Camila?, ¿qué valores se pusieron en juego?, entre otras. Además, se podría trabajar con Literatura y promover dos miradas disciplinarias frente a un hecho histórico, desde dos recursos que movilizan aspectos como las emociones y la dramática de la película y el recurso de la lectura guiada, reflexiva, con profundidad, para un análisis exhaustivo de la historia de Camila O’Gorman y Ladislao Gutiérrez. Otra propuesta a pensar y definir con la otra docente sería el trabajo de análisis de los mitos”.

Además, los jóvenes utilizan a menudo **YouTube**, donde se encuentran videos o fragmentos de ellos de infinita variedad temática; sería interesante incorporarlo como sugerencia para que los estudiantes también busquen, en la web, videos para complementar sus estudios.



La profesora Claudia Vega nos comparte una propuesta que



ha concretado con estudiantes 5º año al trabajar el tema de la sexualidad en la Adolescencia.



“Elaboramos con los profesores de **varias asignaturas** (Biología, Historia, Ciudadanía y Participación, Teatro, Estrategias de intervención social), un plan a partir del cual trabajaríamos conjuntamente sobre este tema, desde distintas perspectivas. La asignatura de Biología trabajaría lo relacionado con el aspecto constitutivo, desde psicología lo que le pasa al adolescente, sus sentimientos y la importancia de la

sexualidad en esta época, en Ciudadanía y Participación, cómo este tema es mirado desde lo social, a través del tiempo. En Teatro prepararon una representación sobre cómo sienten su sexualidad los jóvenes hoy y con Estrategias de Intervención Social, se organizó una charla brindada por ellos, a sus compañeros de 1º y 2º año. Para esta charla, utilizaron recursos como videos para presentar el tema, power point para explicar el tema y reflexiones que los jóvenes más pequeños debían responder al respecto. También en clase de Psicología, para comenzar a analizar el tema, se entrega un documento donde se compara la sexualidad hace 30 años y la actual, y luego se lleva a cabo un debate acerca de las opiniones de los alumnos al respecto. Finalmente, se establecen las pautas de evaluación, y queda muy en claro que la nota es el producto, no sólo el trabajo final sino también las instancias de elaboración del mismo, así como una autoevaluación realizada por ellos y por sus compañeros”.

En relación con la evaluación, resulta necesario apelar a una diversidad de estrategias, de técnicas e instrumentos existentes que podrán ser empleados por el docente, conforme a sus propósitos evaluativos. Al respecto, la profesora Gabriela Reboredo recupera:

- Lista de chequeo: permite registrar una observación; consta de un listado de acciones que funcionan a manera de indicadores, los cuales se evalúan conforme a una escala de apreciación, desde un nivel bajo o negativo de valoración hacia un máximo de acreditación.
 - Pruebas o cuestionarios con ítems de tipo cerrado, como las pruebas de opciones múltiples, verdadero-falso, unir con flechas o completar frases; o abierto, donde hay que desarrollar la respuesta.
 - Evaluación de producciones a través de rúbricas o matrices de verificación elaboradas según grados de adquisición.
 - Portafolio: supone evaluar a través de una colección de trabajos seleccionados del proceso de producción del alumno. Este portafolio puede ser reflexivo, cuando el alumno acompaña estas producciones con una reflexión respecto del proceso de elaboración de cada uno de sus trabajos. En este caso, se aportan las producciones de diferente índole por parte del estudiante, las cuales informan su proceso personal y permiten a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.
- El portafolio conlleva un proceso de construcción personal, en la cual el estudiante construye y reflexiona acerca determinada temática, integrando sus conocimientos previos. Asimismo, implica toda una propuesta de trabajo y de estrategias didácticas basadas en la interacción docente-alumno; y, por otro lado, es un estrategia de evaluación continua que permite coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada posible a la realidad, que es difícil de relevar con instrumentos de evaluación tradicionales.

Por su parte, la profesora María Eugenia Nieva Plaza invita a

“trabajar sobre la necesidad de “evaluar la evaluación”, hecho que es sumamente necesario realizar. Ofrece, además, aportes sobre el plan de aula. En primer lugar, en relación con el enfoque de la materia y fundamentación del contenido a enseñar: Dentro de la programación de la asignatura Psicología, algunos contenidos resultan claves, debido a las posibilidades que brindan para comprender el sentido de la materia e introducir al alumno a la comprensión de otras temáticas; también por el potencial interpretativo que ofrecen, ya que orientan al alumno en el análisis de ciertas conductas propias o en interacción con los demás, que le permitan ubicarse ante los hechos, resolviendo su comportamiento, de manera creativa o productiva. Por ejemplo, al finalizar la segunda unidad temática referida a la “conducta en situación”, se trabaja sobre el concepto de “conflicto intrapsíquico” el cual plantea al adolescente cierto grado de abstracción y de aceptación debido a que requiere para su comprensión de la idea de ambigüedad o ambivalencia, aparentemente no naturalizada en el joven ya que su pensamiento en torno a la comprensión emocional, parece centrarse en un aspecto de los hechos, negando la presencia de alternativas contrarias. Por ejemplo, el adolescente, por momentos, se siente a gusto con un compañero o amigo y al rato puede abandonar esta postura, negando lo que percibió como positivo, para centrarse en aspectos negativos que lo llevan a rechazar el vínculo originario. Luego de trabajar el concepto “motivos de la conducta” y de reconocer la existencia de varios de ellos en relación con un mismo comportamiento, planteamos la idea de motivos contradictorios, cuya presencia responde a diferentes miradas del sujeto ante los hechos, requiriendo optar por una de estas posturas y decidir en consecuencia.

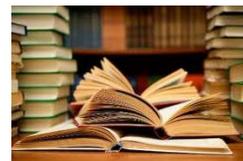
El concepto de conflicto también es clave para introducir al alumno en el estudio del inconsciente, ya que la base de la teoría psicoanalítica plantea la existencia en el sujeto de planos o instancias psíquicas en desacuerdo (ello – yo; inconsciente-consciente/preconsciente), conflictos que determinan las denominadas, desde esta teoría, “manifestaciones del inconsciente”.

Siguiendo la interrelación entre contenidos y aprendizajes, de manera espiralada, y respecto al tema de la Adolescencia, nuevamente situamos el concepto de conflicto como una característica de esta etapa del ser humano, que se presenta a menudo a raíz de los cambios, y las transformaciones sufridas por el sujeto, ante los cuales debe optar por nuevas respuestas o decisiones. Entre estos conflictos que se producen, resultan relevantes los que se suscitan entre padres e hijos, involucrando sentimientos fuertes y difíciles de resolver, debido a las particularidades del vínculo.

Fundamentar el concepto a enseñar y ubicarlo dentro de la trama de conceptos que componen el estudio de una asignatura, permite al docente resolver qué estrategias emplear para lograr la comprensión del constructo. Los propósitos que me planteo en torno a este concepto suponen permitir al alumno que comprenda, desde lo cognitivo, al conflicto como la existencia de motivaciones contrarias que generan situaciones de ambivalencia, ocasionando tensiones que se resuelven analizando los hechos y las emociones que provocan, adoptando posturas de resolución y aceptando que la solución nunca es acabada o perfecta.

Contemplar la complejidad del concepto a trabajar requiere optar por alguna estrategia que permita al alumno situarse ante un hecho y analizarlo a partir del concepto de conflicto, identificando las variables que lo produjeron.

Como material de análisis se puede usar la lectura del capítulo de un libro de tipo autobiográfico, cuya importancia radica en la situación que se plantea en la relación entre un padre y el hijo (autor del libro este último); el texto nos inserta en los recuerdos del escritor, quien describe el desarrollo progresivo del vínculo con el padre, destacándose, en este capítulo en especial, una situación que marca su destino a partir de la decisión que el hijo, adolescente en ese momento, resuelve frente a los deseos que su progenitor atesora respecto del futuro del joven.



MATERIAL PARA TRABAJAR EN LA CLASE: PAPA, Federico Jeanmaire (1)

A la semana o a los diez días, más o menos, hubo que volver al liceo para buscar el resultado de los exámenes de ingreso. Volvimos solos, los dos, mi padre y yo, en el cuarto ele blanco. Casi sin hablar, por supuesto.

Ya le había explicado hasta el cansancio que no me había ido bien, que no iba a entrar, que no se hiciera demasiadas ilusiones. Pero era imposible que el tipo lo entendiera; según él yo siempre decía lo mismo y después resultaba que me había ido bien. Está claro que no me había animado a contarle del escaso esfuerzo que había puesto en las pruebas o de lo mal que me lo había pasado durante esos días de forzada milicia. Ni siquiera un poquito de todo ese infierno me había animado a contarle. Tampoco, desde luego, le había dicho una sola palabra de mi profunda aprehensión y de mi completo desprecio hacia el universo militar. Hacia su propio universo, quiero decir. De cualquier manera, y aunque hubiera realizado la proeza de contárselo, estoy seguro de que mi padre no me hubiera escuchado: creo que jamás, a lo largo de su vida, pudo escuchar ninguna cosa que se opusiera a sus deseos o a que sus deseos se hicieran realidad. La realidad, de algún modo, era lo que él quería que fuera la realidad. Y no dejaba ningún resquicio, dentro de esa tan particular arquitectura de la realidad, por donde se pudiera filtrar una cuestión objetiva cualquiera del afuera de sí mismo. Ningún resquicio.

Así era como estaban las cosas dentro del cuarto ele blanco.

Y el viaje se hacía interminablemente plano, repitiendo hasta la exactitud el paisaje que rodeaba nuestras eternas dificultades de comunicación. Eso, claro, hasta que en algún momento comencé a ponerme nervioso. Muy nervioso. ¿Y si finalmente era cierto lo que aseguraba mi padre? ¿Y si por un aborto de la naturaleza examinadora mis pruebas superaban las expectativas de aquellos que las habían corregido? ¿Y si pasaba que entraba, no más? ¿Cómo haría para explicarle a ese hombre ilusionado, que me acompañaba en casi perfecto silencio hacia el futuro, que yo no quería hacer mi secundaria en ese liceo, que no, que de ninguna manera, que prefería la peor de las escuelas de mi pueblo a ese infierno. que lo último que yo quería en la vida era ser militar? ¿Cómo haría?

No podía ni imaginar ni una sola respuesta a los muchos interrogantes que me atormentaban. Ni una sola respuesta y el paisaje apenas había cambiado, las casa a la vera de la ruta comenzaban a sucederse con mayor frecuencia que antes, pero tan ínfimo cambio era más que suficiente para reconocer que ya faltaba muy poco para llegar a destino.

Al rato, cuando dejamos estacionado el auto cerca del portón, mi corazón no paraba de latir a gritos. Estaba desesperado. Realmente desesperado. Y tenía miedo. Pero no solo ante la posibilidad de haber aprobado mis exámenes, no, también ante la reacción que podría tener mi padre si yo, en el improbable caso de haberlos aprobado, me negaba terminantemente a entrar al liceo. Me sentía perdido, y, como cada vez que me sentía perdido dentro ese lugar, aparecía el general San Martín confundiéndonos todavía un poco más desde la blancura de uno de los paredones internos.

Serás lo que debas ser o no serás nada.

Lengua: sesenta y pico, no recuerdo bien el pico, en números y letras azules, aprobado. Matemáticas: treinta y nueve, en número y letras rojas, desaprobado. No ingresa, abajo, en letras mayúsculas rojas. Letras muy mayúsculas. Y muy rojas también.

Me quedé mirando el papel con las notas. Varios minutos. No sé si porque estaba contento y no podía, en ese contexto, hacer pública mi alegría, o solo me quedé mirando porque no me animaba a dejar el papel y enfrentarme con los ojos de mi padre. Realmente no lo sé. Lo cierto es que salí de mi encierro por los gritos que, en otro mostrador estaba dedicando mi padre a un señor vestido de civil. Le gritaba que iba a pedir formalmente que se revisara mi prueba de matemáticas, que no podía ser que se dejara a un chico y a una vocación militar afuera nada más que por un punto, que era una injusticia, una verdadera injusticia, que le iba a pedir formalmente al director que me volvieran a tomar el examen. El señor de civil apenas si le contestaba que no, que así eran las reglas, que las reglas eran iguales para todos, que no se hacían excepciones, que se calmara. Entonces me acerqué hasta él y le pedí que nos fuéramos, que ya estaba, que lo había intentado pero no había podido, que en realidad yo tenía más ganas de hacer la secundaria en mi pueblo, con mis amigos, que en el liceo, que por favor nos fuéramos de una buena vez de ese maldito lugar.

Y nos fuimos.

Volvimos a desandar el mismo paisaje. Sin hablar, por supuesto. Mi padre pensando, seguramente, que su mala suerte en materia militar era poco menos que eterna y que la maldición, y que la maldición, que lo acompañaba desde el día en que había cumplido los veinte años, parecía haberse multiplicado hacia sus descendientes. Yo, bastante más tranquilo que durante el viaje de ida, igualmente sufría una suerte de batalla interior, difícil de resolver: mientras que por un lado estaba feliz de no haber entrado a una vida de la cual quizás no hubiera sabido nunca cómo salir, por otro lado sentía una lástima enorme por haberle causado una nueva frustración a mi padre. Incluso, y a pesar del infinito sufrimiento que había significado esta semana de milicia, juraba para mis adentros que si ese hombre, que manejaba con tanta tristeza el cuarto ele finalmente conseguí que me volvieran a tomar el examen de matemáticas en esa oportunidad haría todo lo posible por aprobarlo.

Serás lo que debas ser o no serás nada.

Por suerte no hubo ni revisión de prueba ni nuevo examen. Y la relación con mi viejo terminó de partirse en mil pedazos. Quizás él perdió para siempre, en ese viaje, la esperanza de que su hijo menor remendara los agujeros de su propia vida. Por mi lado, la llegada al pueblo fue casi como una liberación. Sentí que me había sacado un gigantesco peso de encima. Y la pérdida de ese peso, también, me obligó a ver las cuestiones familiares de otro modo. Con mayor distancia. Más de costado.

En algún momento de aquel viaje de vuelta, o en algunos de los días inmediatamente posteriores, mi padre dejó para siempre, de ser Superman, quiero decir.

Para siempre

Se resuelve implementar, para el trabajo del con el texto, actividades que permitan al estudiante orientarse respecto de los propósitos de aprendizaje, las cuales mencionaremos a continuación:

Los alumnos trabajarán organizados en parejas.

- Realizar una lectura comprensiva del texto, extrayendo la idea principal del mismo, que les permita ubicarse en la situación a tratar.
- Identificar la presencia de algún conflicto psicológico, diferenciando las variables o motivos que lo componen.
- Determinar la modalidad del conflicto según la tipología estudiada.
- Comentar acerca de la solución que adopta el hijo, pensando en las consecuencias que se pudieran suscitar en el vínculo con el padre, a partir de esta decisión.

El desarrollo de esta clase cumple con objetivos de aprendizaje y evaluativos, considerando que el alumno ha desarrollado, en clases anteriores, el concepto teórico de conflicto y ha ensayado ejemplos simples que pueden surgir en situaciones cotidianas (del tipo, decidir qué ropa comprar, a qué entretenimiento asistir, qué comida preparar, etc.) por lo cual, se retoman estos conocimientos, evaluando su comprensión. Pero a la vez complejizándolos, ya que, en la situación planteada en el texto, intervienen factores emocionales relevantes, debido a la naturaleza de los hechos y los vínculos que requieren mayor profundidad en el análisis de las variables intervinientes.

En el desarrollo de la clase, la dificultad que presentan la mayoría de los alumnos, para comprender el concepto de conflicto como una conducta caracterizada por la ambivalencia frente a los hechos y la posición del sujeto, es que se tienden a dividir los términos del conflicto entre dos sujetos, en vez de considerarlos como un conglomerado de índole emocional y cognitivo, conformado por significaciones o motivaciones contrarias que parten del mismo sujeto ante el mismo hecho. Se evalúa la capacidad del alumno de interpretar los hechos a partir del concepto estudiado, identificando los términos que componen el conflicto, como motivos o significaciones opuestas o contrarias, que parten de la comprensión de un mismo sujeto ante situaciones complejas.

En el análisis del texto dado¹¹, los alumnos tienden a dividir los motivos del conflicto entre el padre y el hijo, sin poder reflexionar, en una primera instancia, que la angustia que causa en el joven defraudar al padre respecto de sus deseos puestos en él, provoca sentimientos encontrados en el joven, que lo enfrentan con una situación difícil de resolver”.

Como se observa en esta propuesta de enseñanza, también en este caso se integran aprendizajes y contenidos de diferentes ejes propuestos en el diseño: análisis de las relaciones tempranas y su impacto en las relaciones

¹¹ Federico Jeanmaire (2003). *PAPÁ*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Autografía del autor que relata las vicisitudes en el vínculo con su padre, militar de carrera e intendente, en dos oportunidades, de su ciudad natal, bajo el régimen de gobiernos de facto. El hijo, con vocación de escritor, ha crecido en los años difíciles en los que hubo de enfrentar la autoridad como autoritarismo; la autobiografía sucede hacia los finales de la vida del padre, que demanda al hijo momentos de reflexión y reconciliación a partir de la elaboración de los recuerdos de aquellos momentos que marcaron la relación entre ambos.

interpersonales a lo largo de la vida y los pasos en el proceso de individuación (Eje Estructuración del psiquismo), la identificación de los sentimientos, emociones y comportamientos que se ponen en juego en los vínculos y el desarrollo de conductas de oposición asertivas (Eje Integración de procesos afectivos y cognitivos de base), entre otros.

Otra propuesta, en este caso ofrecida por la profesora Susana Beatriz Magi, es trabajar con los estudiantes de la Orientación en Ciencias Sociales, en grupos, “El Arte de Amar”, de Erich Fromm.

“Después de la lectura del libro, se armó una gran mesa redonda durante la cual los alumnos comentaron aspectos de lo leído que les parecían relevantes, hicieron preguntas y entre todos fueron armando las respuestas, miraron su propia “historia amorosa” a la luz de lo que Fromm sostiene. Por escrito y en forma individual, en su casa, hicieron una breve síntesis y manifestaron sus conclusiones; al final evaluaron la actividad. Con los alumnos de la otra escuela, que tienen la orientación en Gestión con especialidad en Turismo, en setiembre investigamos acerca de Violencia intrafamiliar y violencia de género. Entre todos armamos ítems a tener en cuenta, preguntas que podíamos hacernos frente al tema, aspectos que nos podía interesar averiguar. Recolectaron información, entrevistaron a distintos miembros del Poder Judicial y de otras organizaciones involucradas. Fueron, por grupos, exponiendo frente a los demás compañeros el resultado de su investigación. Hacia fin de año se organizó un encuentro entre los alumnos de 5º año de Ciencias Sociales y de Turismo durante el cual cada grupo presentó el tema trabajado, en una jornada preparada por ellos, coordinada por ellos... y de la cual salieron felices y conscientes de haber aprendido mucho. En todo momento estuvieron presentes conceptos de la Psicología grupal y en muchos aspectos autogestionada, se trató de una experiencia tan enriquecedora para los alumnos como para mí. Dieron muestra de las capacidades que realmente tienen y de las cuales a veces desconfiamos; se desempeñaron con responsabilidad y utilizaron el tiempo (tanto el previo al encuentro como el de la jornada en sí), con seriedad sin perder la sencillez, alegría, soltura adolescente. Y pidieron más...”

Bibliografía

- Antúnez, S. y otros (1996). *Del Proyecto educativo a la programación del aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona, España: Grao.
- Bodoira, S., y Ferreyra, H. (2003). *El currículum como orientación en la práctica educativa*. Santiago del Estero: UNSE.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Díaz Barriga, A (1992). *Didáctica y Currículo*. Buenos Aires: Aique.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2005). *Estrategias docentes*. Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreyra, H (coord.) y Orrego, S. (coord.) Peretti, G., Fontana, M., Pasut, M., Seara, R., Caelles Arán, S., Eberle, M., Kowadlo, M., Bodoira, S., Millen, D. y Schneider, C. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos... En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 47/3.
- Gimeno Sacristán, A. y Pérez Gómez, I (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona, España: Morata.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido de currículum. En Monereo, C. (comp) *Las estrategias de aprendizaje, procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, España: Domenech.
- Ruiz Ortega, J. (2007). Modelos Didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. En *Revista Manizales*, 3(2), 41 – 60.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenutto, M, Brutti, C. y Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Impresiones Digital & Papel.
- Tenutto, M. (2001 a). *Transitando por los grupos*. En *Revista La Obra*, 80 (957).
- Tenutto, M. (2001 b). *Herramientas de evaluación en el aula* (3ª edic.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Tenutto, M. y Barale, M. A. (2008). *Replantear las propuestas de formación/capacitación docente para recuperar los saberes y las prácticas de enseñanza*. I Congreso Metropolitano de Formación Docente, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (26 al 28 de noviembre)
- Torp, L., Sage, S. (1998). *El Aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Venturelli, J. (1997). *Educación médica: Nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, PALTEX.
- Wasserman, S.(1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Documentos

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011 a). *Educación Secundaria. Encuadre General*. Recuperado el 1 de noviembre de 2012, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%201%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011 b). *Implementación de las Orientaciones de la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba. -Sugerencia para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes*. Documento de trabajo. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/SugerenciasImplementacion.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011.) *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Argentina: Autor.

EQUIPO DE TRABAJO

Autores

Marta Tenutto

María José Milani

Colaboradores

Gabriela Bernard

Marcela Boqué

Adriana Andrea Gallardo

Ariel Jussepp

Susana Beatriz Magi

María Eugenia Nieva Plaza

Gabriela Reboredo

Marcela Scruzzi

Claudia Vega

Revisión de contenido y corrección de estilo

Silvia Vidales

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Vicogobernador de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa
Lic. Enzo Regali