

HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CONCEPTOS Y PROPUESTAS.

“Las luchas por las palabras, por el significado y el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas donde se juegan más que simplemente palabras, algo más que sólo palabras”. (Larrosa, 2003: 87).

Autores:

Lic. Raúl Alberto Irigoyen

Mgter Marta A. Tenutto

Éste es el primer documento, donde les presentamos lo relativo a: Programación y Encuadre.

INTRODUCCIÓN

Enseñar y aprender, aprender y enseñar, prácticas complejas que se despliegan en el tiempo y exceden lo escolar. Cuando acontecen en estos espacios se encuentran reguladas, aunque no por eso limitadas, por normas y por prácticas institucionales, que se juegan en las decisiones que se toman cotidianamente.

Las prácticas educativas que se desarrollan en espacios de educación superior se inscriben en un plan de estudios y están sujetas a las directrices generales comunes que permiten la obtención de un título de carácter oficial en todo el territorio nacional.

Prácticas que se dan en interacciones complejas, entre actores con características comunes y disímiles, jóvenes y docentes que comparten un espacio físico y simbólico en el que ponen en juego actitudes que limitan o posibilitan intercambios. A su vez estos intercambios pueden promover la formación y transformación de dichas actitudes.

I. LA PROGRAMACIÓN/PLANIFICACIÓN

El profesor toma decisiones basadas no solo en su conocimiento disciplinar y didáctico sino también en sus convicciones personales y recurre a sus marcos de referencia, a sus modos de ver el mundo,

anticipa las posibles acciones de la enseñanza y del aprendizaje que requerirán la toma de decisiones cuando las situaciones surjan.



“Una de las primeras tareas que realiza es anticipar las futuras acciones, es decir, tiene que elaborar un programa. Pero antes de avanzar hacia los componentes de una planificación resulta necesario diferenciar planificación de programación.”

Usualmente se emplea planificación para hacer referencia al proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades a nivel macro-social (provincial, regional, nacional, o supranacional) Es decir, alude a un proceso de tipo global, que se formula en función de las demandas sociales y del programa de gobierno que pretende satisfacer determinadas necesidades sociales a través de la realización de un plan. Como es proceso, es algo que siempre está en marcha.

Por su parte, el término “programa” viene del griego (*programma*) a través del latín. Los antiguos griegos empleaban el término para aludir a las actividades planeadas y prescritas que servían como guía durante funciones organizadas. *Programma* viene 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 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 y otros, 2009:34)

Los modos idiosincráticos con que cada docente arma su programa está guiada – fundamentalmente- por sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la programación, concepciones que quedarán al modo de marcas en el programa.

Cada asignatura aporta al perfil del egresado, perspectiva que no debería perderse, además de considerar otros elementos como el tamaño del grupo, los recursos y el tiempo disponible, tanto para el aprendizaje del alumno como para la labor del docente.

A los componentes centrales de un programa de enseñanza que se desarrollarán a continuación se incorpora el **encuadre del espacio curricular**.

1. Fundamentos y propósitos

El docente o el equipo docente exponen el marco teórico- referencial y los propósitos que orientan su propuesta formativa. Se trata de un espacio donde se espera que se incluya el objeto de estudio específico de la materia, el sentido de la inclusión de la asignatura en el plan de estudios, las características del enfoque o perspectiva teórica adoptada, las relaciones de esta asignatura con otras dentro del plan, en función del régimen de correlatividades, entre otros.

Estos fundamentos o principios compartidos dan forma a los **propósitos** que el equipo docente persigue en el abordaje de cada asignatura. Los propósitos expresan las intenciones que el equipo docente procura concretar con el desarrollo del curso.

En un nivel general, los propósitos son enunciados que presentan los rasgos centrales de la propuesta formativa que el proyecto sostiene. Para redactar propósitos, otros verbos que pueden resultar de utilidad son: *propiciar, transmitir, proveer, facilitar, favorecer*. Es decir, se trata de aquellos que enuncian acciones que dan cuenta de lo que va a realizar el docente. Y, en tanto formula aquello que el docente se compromete a realizar se dice que los propósitos permiten evaluar en qué medida ha llevado a cabo este compromiso.

2. Objetivos

Se reconoce a Ralph Tyler como el “padre” de los objetivos (entre fines de la década de 1930 y principios de la de 1940) aunque desde la década de 1920 se puede identificar, en la propuesta del conductismo que postulaba la creencia en la ejecución o nivel observable de la conducta como el criterio del aprendizaje.

En la década siguiente (1950) Benjamin Bloom y colaboradores se reúnen y publican la primera Taxonomía de los objetivos de enseñanza que tuvo una gran influencia en la educación.

La taxonomía de los objetivos de Bloom y sus colegas, inmersos en el marco del Conductismo, admiran de de los biólogos las formas de organización del conocimiento, les resultan útiles y aseguran la exactitud de las comunicaciones de la ciencia. En ese contexto, al finalizar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, reunida en Boston (USA) en 1948 se acordó que para facilitar la comunicación era necesario construir una taxonomía de los objetivos educaciones para "sentar los fundamentos de una clasificación de las metas de nuestro sistema de educación" (Bloom, 1971: 3)

Fue Eliot Eisner quien formuló una de las críticas a la primera propuesta (formulación exhaustiva de los objetivos términos de actuaciones o comportamientos observables de los estudiantes)¹ al señalar que en ella el principal problema se halla en la concepción atomística del desarrollo de los sujeto. En cambio, una propuesta sostenida en procesos abiertos permite la emergencia de metas como son los aprendizajes artísticos, humanísticos, de investigación, y otros. Los objetivos de enseñanza redactados con este enfoque son enunciados muy parecidos a las metas educativas.

Por su parte "Gimeno Sacristán considera que si bien el uso de las taxonomías lleva inevitablemente a la parcelación del tratamiento educativo, aunque muchas veces esta parcelación es realizada intencionalmente con fin de lograr el presupuesto de la eficiencia. Se trata de una concepción estática del aprendizaje, que implicaría un esquematismo didáctico y un currículum *puzzle* que tendría un sentido al final que no puede dárselo a las partes. En esta relación entre las partes y el todo, los objetivos cumplían un papel fundamental ya que al momento de la planificación se constituyeron en el eje de las mismas. El autor citado afirma que el requisito de observabilidad empobrece la perspectiva que ofrecen, pero si

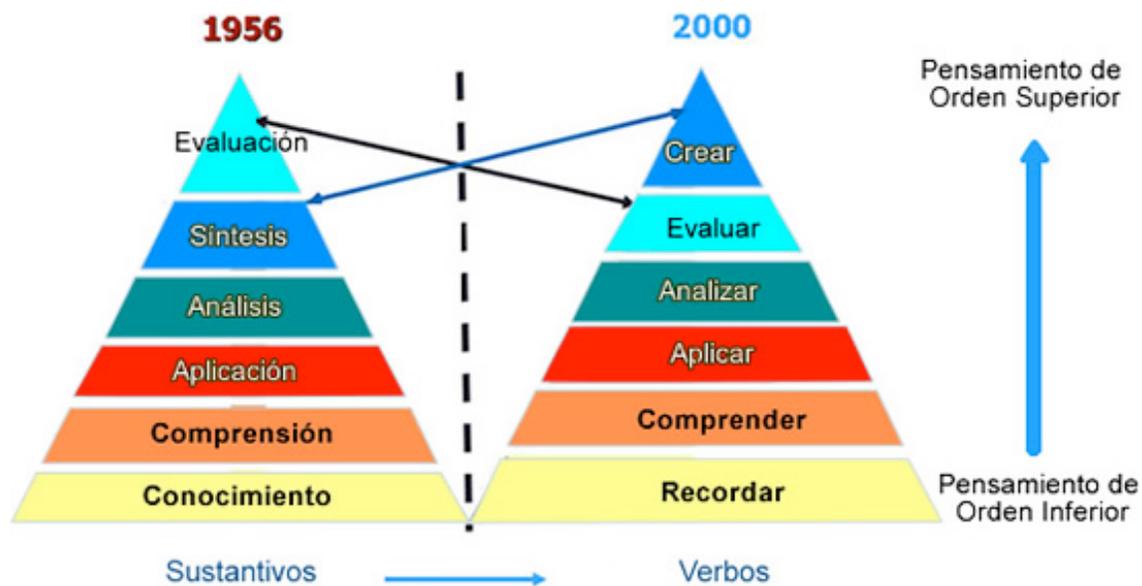
¹ Este tipo de propuestas, sostenidas en una concepción conductista del proceso de aprendizaje ha recibido diversas críticas. Para ampliar este tema se puede consultar Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

creemos que no es posible concebir la teoría propuesta desvinculada de la práctica que ella posibilita, también deberíamos abonar a la idea de que tal vez no sea posible proponer otra alternativa que la presentada.” (Tenutto *et al*, 2009: 35)



La propuesta basada en la taxonomía de Bloom exigía la consecución de una secuencia previamente determinada en esa taxonomía, concepción vinculada a la asignación de “pasos a seguir”. Además, este ordenamiento era requerido en todas las disciplinas por igual, lo que implicaba la identidad de los procesos cognoscitivos para todas las disciplinas.

En los últimos años se ha realizado una revisión a la propuesta de Bloom. En la década de 1990, Lorin Anderson y David R. Krathwohl, revisaron la Taxonomía de su maestro y la publicaron en el año 2000. Los dos cambios más destacados son: el cambio de los sustantivos (de la propuesta original) a verbos y el cambio en la secuencia en que se presentan las categorías. A continuación se presentan las categorías en orden ascendente, de inferior a superior y se ilustran con la siguiente imagen:



Fuente: Eduteka. Bloom y sus actualizaciones.
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Los objetivos expresan los logros que se espera que los estudiantes adquieran luego de haber transitado por un espacio formativo. Expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y por eso se enuncian a través de expresiones como: *se espera que los alumnos logren...*, o *los alumnos serán capaces de...*

Los verbos hacen mención a procesos que poseen diversos grado de complejidad, de ahí la importancia que se le otorga a su elección. Para formularlos resulta necesario, en primer lugar, reflexionar acerca de qué se espera que los estudiantes logren y luego seleccionar aquellos que den cuenta en mayor medida de aquello que se espera lograr.

Para su elaboración, es conveniente tener en cuenta ciertos criterios tales como: claridad, pertinencia, profundidad y viabilidad. Esto, además, enmarcado en que no es posible abarcar todo lo que se desea enseñar ni todo lo que se espera que los alumnos aprendan.

Los diferentes modos de pensar la enseñanza se traducen, en alguna medida, en los modos de enunciar los objetivos: algunos optan por enunciar objetivos en términos de procesos finalizados (como se formularon tradicionalmente) y otros prefieren procesos abiertos (organizados en torno a objetivos experienciales o expresivos) Y finalmente elaborarlos en virtud de los objetivos reformulados por Anderson & Krathwohl. Los verbos empleados, en este último caso son los siguientes²:

1. Crear: diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.
2. Evaluar: revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
3. Analizar: comparar, organizar, delinear, estructurar, integrar.
4. Aplicar: implementar, desempeñar, usar, ejecutar.
5. Comprender: interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.
6. Recordar: reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar.

Por lo tanto, los propósitos y los objetivos son dos modos de definir intenciones. Los objetivos se enuncian en términos de lo que se espera que los alumnos logren y los propósitos de lo que va a realizar el profesor. (Ruiz y Tenutto, 2007)

3. Contenidos

Las clasificaciones son arbitrarias, las diversas posturas teóricas sostienen diversas taxonomías de contenidos. De ahí la necesidad de tenerlas presentes a la hora de planificar. El contenido se configura y

² Los más complejos se encuentran en la cúspide y los de orden inferior en la base.

reconfigura en un proceso donde el profesor toma decisiones. Realice estas acciones en forma consciente o no, el equipo docente selecciona, secuencia y organiza los contenidos a los fines de la enseñanza y el aprendizaje.

“Los contenidos académicos propuestos por el programa no se transmiten inalterados en cada salón; estos son reelaborados por maestros y alumnos en cada ocasión. Los contenidos académicos tal como son propuestos en el programa son reelaborados al ser transmitidos, a partir de la historia de los maestros y de su intención de hacerlos accesibles a los alumnos. Así mismo, son reelaborados también por los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección. Como resultado y al contrario de lo que se supone, en la escuela se dan varias formas de conocimientos, algunos de los cuales hemos intentado describir.” (Edwards; 1990:10)

La selección del contenido

Si bien existe currículo prescripto, los profesores en sus programaciones definen qué enseñar, en qué orden y con qué nivel de profundidad. En este punto, resulta interesante tener presente los principios enunciados por los autores franceses Pierre Bourdieu y Francois Gros a fines del año de 1988 en Francia fue creada por el Ministro de Educación Nacional una Comisión de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Presidida por Pierre Bourdieu y Francois Gros e integrada por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castelle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud y Francois Mathey recibió el encargo de proceder a una revisión de los saberes enseñados, velando por reforzar la coherencia y la unidad de estos saberes. Durante la primera fase del trabajo, los miembros de la comisión se fijaron la tarea de formular los principios que debían regir los saberes enseñados.³ Los principios fueron:

³ Se pueden consultar en: Revista de la Educación Superior. México, D.F. MX. Offset Nacional. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. 18. 4-72. 1989.

1o principio: Los programas deben estar sujetos a una revisión periódica con miras a introducir en ellos los saberes exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad. Toda adición deberá ser compensada por supresiones. Es decir, hay que evitar que un programa se torne pesado, extenso e inabordable.

2o principio: La educación debe privilegiar todas las enseñanzas pertinentes para ofrecer modos de pensamiento dotados de una validez y una aplicación generales, en relación con aquellas enseñanzas que proponen los saberes susceptibles de ser aprehendidos de manera igualmente eficaz (y a veces más agradable) por otras vías.

3o principio: Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no un grillete: deben ser cada vez menos obligatorios en la medida en que se asciende en la jerarquía de las categorías de enseñanza; su elaboración y su organización práctica tienen que apelar a la colaboración de los maestros. Deben ser progresivos (articulación vertical) y coherentes (articulación horizontal) tanto dentro de una misma especialidad cuanto en el nivel del conjunto del saber enseñado (en el nivel de cada clase).

4o principio: El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos, debe conciliar siempre dos variables: su exigibilidad y su posibilidad de transmisión. Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensamiento es más o menos indispensable, por razones científicas o sociales, en un nivel determinado; por otro, su transmisión es más o menos difícil en tal o cual nivel del curso, tomando en cuenta las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los profesores implicados.

5o principio: Preocuparse más por mejorar el rendimiento de la transmisión del saber, diversificando las formas de comunicación pedagógica y la cantidad de conocimientos realmente asimilados, que a la cantidad de conocimientos propuestos teóricamente. Distinguir aquello que es obligatorio, opcional o facultativo e introducir, al lado de los cursos, otras formas de enseñanza, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas, que agrupen a los profesores de dos o más especialidades, y puedan tomar la forma de investigaciones o de observaciones de campo.

6o *principio*: La preocupación por reforzar la coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer aquellas ofrecidas en común por profesores de diferentes especialidades y a repensar las divisiones en *disciplinas*, sometiendo a examen ciertos agrupamientos heredados de la historia y poniendo en práctica, siempre en forma progresiva, ciertos acercamientos impuestos por la evolución de la ciencia.

7o *principio*: La búsqueda de la coherencia debería reforzarse con una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Sería importante, en lo particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de formas de vida y tradiciones cultura- les. (Bourdieu y Gros, 1989).

La secuencia del contenido

Antes de determinar en qué orden van a ser trabajados los contenidos es necesario reflexionar acerca del criterio que va a regir esta decisión, que resulta tanto de los criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento (criterio lógico) como de las ideas relativas acerca del proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

Daniel Feldman y Mariano Palamidessi (2001) proponen tres tipos de secuencias posibles para organizar los contenidos: lineal, concéntrica y espiralada.

- **Lineal**: consiste en la presentación guiados por un orden de sucesión en el tiempo. Cada unidad constituye un fragmento, una porción nueva de conocimientos disciplinarios para los alumnos. Se trabaja paso a paso.
- **Concéntrica (o zoom)**: se hace una presentación general de la materia en un primer período, sus aspectos más importantes y conceptos fundamentales. Luego se retorna hacia el mismo con- tenido pero, en este caso, se profundiza el abordaje.

- Espiralada: en un primer período se hace una presentación general a la que se vuelve en períodos posteriores pero con contenidos nuevos. Se vuelve sobre lo mismo para ver problemas diferentes lo que enriquece la base disciplinar y conceptos fundamentales presentados al inicio que se van profundizando progresivamente. Si bien es posible que la lineal sea la usada en mayor medida, usualmente se recurre a una combinación de ellas. Por ejemplo, es posible que el programa como totalidad se halle enmarcado en una propuesta lineal, pero que en algunas unidades o módulos se aborden los contenidos a modo de un zoom, haciendo foco en algunos contenidos específicos.

La organización del contenido

Hace referencia a los modos en que se organizan los contenidos: ejes, unidades temáticas o bolillas que presentan en el programa anual.

4. Estrategias de enseñanza

Las decisiones que asumen el profesor, como ya lo expresamos, se hallan vinculadas con el modo en que concibe a la enseñanza y al aprendizaje. El profesor anticipa el contexto general de trabajo, define momentos de enseñanza y de evaluación y opta por determinadas estrategias de enseñanza de acuerdo a los contenidos a abordar. Se trata de que se seleccionen estrategias que promuevan la transferencia de contenidos a situaciones prácticas ya que el sólo conocimiento de la teoría no hace a cada persona competente para transferirlo a la práctica.

“Estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1984: 54)

Existen diversas clasificaciones de las estrategias docentes. Se ha optado por clasificarlas en sostenidas en 1) la enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa del docente (La exposición, el interrogatorio, demostración,

instrucción directa) y 2) Modelos centrados en formas indirectas de intervención del profesor (el estudio de casos, la resolución de problemas y la indagación):

“La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles.” (Stenhouse, 1984: 70)



Cada uno de estos abordajes supone un modo particular de definir la intervención docente, estructurar el trabajo del alumno y organizar el ambiente de la clase.

Aquellas que sostienen la enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa del docente ofrecen mayor grado de estructuración de la clase, donde se presentan tareas bien organizadas que son explicadas a todos los alumnos al mismo tiempo. Se trata de un trabajo ordenado que economiza el tiempo pero ofrece escasa información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En cambio, en los modelos centrados en formas indirectas de intervención del profesor se enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje y propicia la búsqueda de significados.

5. Recursos

Se llama recurso a *cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Son variados y cubren una amplia gama de materiales. Es necesario preverlos ya que su disponibilidad está sujeta a variables de orden institucional.

Los recursos ayudan a sintetizar el tema y focalizar los puntos clave, a despertar el interés, ilustran los puntos difíciles mediante las imágenes o cuadros, ofrecen una exposición dinámica y agradable, facilitando con ello la comunicación de grupo.

Se caracterizan por servir de mediadores entre la realidad y los estudiantes valiéndose de sus sistemas simbólicos que permiten desarrollar habilidades cognitivas que les faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se los clasifica en:

i) Medios soporte visuales, que incluyen:

- a. Medios impresos: material autoinstructivo (textos, cuadernos, revistas, periódicos los folletos, las cartillas, los manuales técnicos, los fascículos, los libros y las guías) y material simbólico (mapas, planos, gráficos, gráficos estadísticos)
- b. Medios digitales y diapositivas
- c. Transparencias, carteles, murales y rotafolio
- d. Pizarrón

Tienen como características: facilitar el ritmo individual de aprendizaje, facilitar los procesos de análisis y de síntesis, permitir la consulta permanente y posibilitar preferencialmente los aprendizajes de información verbal (símbolos, reglas, códigos, otros). Como limitaciones: requiere buen nivel de comprensión y del hábito de lectura en los educandos.

II) Medios soporte auditivo

- a. Grabaciones
- b. Radio
- c. Discos Compactos

III) Medios soporte audiovisual

- a. Videos.
- b. Televisión.
- c. Cine.
- d. Teleconferencias

La función de los medios es enriquecer la experiencia del educando, favorecer la comprensión y el análisis del contenido y desarrollar el espíritu crítico y creativo.

Se caracteriza por incitar todos los sentidos, estar en relación con los contenidos curriculares de la asignatura y favorecer la comunicación.

Los medios de soporte auditivo como audiovisual tienen como características: la sencillez con que puede usarse, la posibilidad de repetición, necesita un alto nivel de concentración. Las limitaciones es que son unisensoriales, es un lenguaje compuesto, que articula sincrónicamente códigos visuales, verbales (palabra hablada) y sonoros (música, efectos) para construir universos autónomos.

6. Bibliografía

La bibliografía da cuenta de las fuentes a las que se recurre para garantizar la validez de los contenidos. Especificar bibliografía obligatoria y optativa, en cada unidad o núcleo es otro modo de comunicar a los estudiantes qué contenidos y enfoques son considerados sustantivos en este espacio formativo. Además, resulta deseable que figuren los clásicos y los autores que lo han retomado en los últimos años además de investigaciones que abordan esos temas.

7. Evaluación

La evaluación constituye un proceso constante que permite relevar información variada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas vinculadas con el tipo de estrategia adoptada, con la calificación y promoción de los alumnos, entre otras.

La estrategia de evaluación privilegiada el portafolio en tanto permite el registro de todas las producciones realizadas (trabajos, informes, pruebas, etc.), la revisión de éstos, la autoevaluación de los alumnos así como las orientaciones del profesor. El portafolio facilita la comunicación entre alumno y profesor en tanto en él se registraron los progresos así como las dificultades que se presentaban y a partir de eso se procuraba llevar adelante los ajustes necesarios.

8. El tiempo

Resulta necesario estimar el tiempo que demandará el trabajo en tanto componente que permite una aproximación realista a la propuesta formativa.

2. EL ENCUADRE

Se llama encuadre a la definición del marco dentro del cual se desarrollará una actividad. El objetivo general es que los alumnos tengan claro qué se va a hacer, para qué y cómo se va a hacer. El encuadre incluye algunas actividades que contribuyen de manera indirecta a que éste pueda ser alcanzado.

Los objetivos explícitos (OE) son aquellos que el profesor comunica abiertamente al grupo, indican la tarea que éste debe realizar. Los objetivos implícitos (OI) son los que se logran de manera paralela a la ejecución de las actividades. Se integra por las siguientes actividades:

I. Presentación de los participantes: OE, es propiciar que los integrantes del grupo empiecen a conocerse entre si, y que el profesor los conozca un poco mas y el OI, que el profesor del grupo con el que va a trabajar tenga más conocimiento del grupo. La manera depende del tamaño del grupo, edad, tipo de carrera. Se describen dos técnicas de presentación: presentación progresiva los participantes se presentan y se conocen en ese momento, o *cadena* de presentaciones donde se sientan en circulo, de tal forma que todos se pueden ver de frente en aquellos grupos donde ya se conocen.

II. Explicitación y análisis de las expectativas de los participantes acerca del curso en cuestión. El OE es que los participantes expresen lo que esperan del curso, se imaginan o quieren que suceda y el OI que el profesor conozca sus inquietudes, necesidades y motivaciones. El docente deberá orientar el trabajo con preguntas, ¿Qué espero del curso? ¿Qué *quiero que* suceda con el? ¿Qué quiero que no suceda? ¿Qué estoy dispuesto a aportar para lograrlo? ¿Qué espero del profesor?

II. Presentación del programa.El OE, dar a conocer a los alumnos la propuesta de trabajo del profesor, ubicar la materia en el plan de estudios. Para dar inicio a un curso es necesario en primer término dejar claras las formas en que se desarrollará dicho curso, cuáles son las condiciones mínimas en que serán trabajados los contenidos, que

aspectos necesitan ser atendidos de manera especial por parte del docente y del alumno. Es también un momento propicio para interactuar y conocerse un poco antes de iniciar el año. El encuadre es un momento sumamente valioso que puede facilitar el buen inicio o no del nuevo curso.

Cuando un alumno tiene claro desde el principio las formas de trabajo, lo que se espera de él, el objetivo del curso y saber si sus expectativas se cumplirán, puede allanarse el camino para el logro de las metas que se han propuesto.



Por lo tanto, llamamos encuadre de la asignatura al proceso mediante el cual, el profesor y los alumnos, establecen acuerdos respecto al programa de la asignatura, la dinámica de la clase, la evaluación y las normas que regulan la convivencia en el aula, con la finalidad de dar sentido al curso. Se establecen acuerdos respecto a la dinámica de la clase, las estrategias y los recursos; el profesor explica y deja claro el propósito, las competencias y presenta la manera de evaluar. Se justifica por la necesidad de asignarle sentido a cada asignatura y la razón para que los alumnos adquieran los conocimientos propuestos, el conocimiento de "las reglas de juego" en ese espacio formativo en el marco de espacios de opinión y participación en las decisiones que le darán sentido al aprendizaje y la vida del alumno.

En el encuadre se pueden proponer dos contratos: 1) el *contrato Pedagógico* y el *contrato social*.

Por el contrato pedagógico se establecen acuerdos respecto a la dinámica de la clase, las estrategias y los recursos; el profesor explica y deja claro el propósito, las competencias y presenta la manera de evaluar.

Es importante habilitar espacios para que los alumnos participen e intervengan críticamente, cuando algo no quede claro o sienten que algo no es justo, siempre conservando el lugar del profesor como experto, el docente se muestre abierto a sugerencias y negociaciones.

El contrato social propicia que los alumnos y docente/s, establezcan las normas de convivencia que regularán las relaciones sociales entre todos. Para ello establecen claramente los principios que fundamentan la norma, se enuncia la regla a cumplir de manera positiva y acuerdan consecuencias, se respetan los derechos, por lo que no violenta en ningún momento a nadie, en el marco del reglamento institucional y de la buena convivencia.

Bibliografía

Bloom, B et al (1971) *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.

EduTEKA. Bloom y sus actualizaciones.
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, G. y Tenutto, M. (2007): *La programación. aportes para la enseñanza del derecho*". Academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Facultad de Derecho UBA. Año 5 – Número 9 – 2007.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tenutto, M, Brutti, C & Algaraña, S (2009) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias : conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Digital & papel.