



**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN
“Dr. Raúl Peña”
DIRECCIÓN ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE GRADO**

**CONSIDERACIONES METODOLOGICAS PARA LA
INTEGRACION DE LAS MATERIAS DEL DISEÑO
CURRICULAR DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE
LA EDUCACION**

Asunción, 2015

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS PARA LA INTEGRACION DE LAS MATERIAS DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION:

I. Introducción

El Diseño curricular traduce decisiones de orden epistemológico, pedagógico y político que configuran las particulares formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la Carrera de Ciencias de la educación. Avanzar en el diseño curricular de la carrera implica reconocer una serie de tensiones sobre las que se tomaron decisiones en sucesivas aproximaciones, entre ellas se destacan: la articulación entre los cuatro campos de Formación; la relación teoría práctica en la definición de los campo de la formación; la profundidad y alcance de la formación disciplinar y didáctica en las disciplinas de enseñanza.

La coexistencia formativa de los cuatro campos: básico, profesional, complementario, y de la práctica profesional debe propiciar cruces y articulaciones orientadas a un abordaje integral y pluridimensional de la complejidad del hecho educativo. La propuesta de cursar simultáneamente asignaturas de los diferentes campos de la formación, se orienta a crear las condiciones de posibilidad que favorezcan estas relaciones.

II. Características del diseño a ser consideradas en la implementación:

Los cuatro campos formativos deben atender simultáneamente a la dimensión práctica y teórica, siendo igualmente responsables de su articulación.

El Diseño curricular de la carrera propicia una perspectiva de articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales y el fortalecimiento de una mirada y posición investigativa a lo largo del trayecto formativo.

La organización y desarrollo de los contenidos deberán orientarse por los principios de significación epistemológica, transmisibilidad y transferibilidad; que aseguren el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia y su capacidad para proyectarse en diferentes situaciones de prácticas.

En el marco de un currículum flexible, permite reconocer, orientar y acreditar trayectos formativos opcionales.

Las asignaturas que conforman cada campo de la formación se organizan considerando un marco orientador, objetivos de la formación contenidos y orientaciones metodológicas para la enseñanza. Los contenidos seleccionados, si bien reconocen una lógica en su presentación, no prescriben la secuencia para su enseñanza.

La organización por Campos de Formación define un espacio específicamente orientado a la integración de los contenidos curriculares de las asignaturas para cada año de la formación.

Respecto a la orientación teórica y metodológica se debe asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Para ello, se requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares y hacer posible el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

La perspectiva de reflexividad, que orienta esta propuesta, necesita ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio. Aprender una cultura del trabajo sobre la base del diálogo, la colaboración y apertura a la crítica; en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento.

III. La modalidad de trabajo de integración de las materias

Para que el trabajo colaborativo de los profesores no quede en un mero diálogo retórico, sino que los intercambios sean el núcleo del desarrollo profesional docente de modo que éstos incidan en el aprendizaje de los estudiantes, se deben tener en cuenta algunos elementos cruciales a la hora de implementar estos espacios de construcción colaborativa.

Asimismo, las conversaciones y los diálogos colaborativos entre docentes deben centrarse en cómo asegurar que los alumnos estén efectivamente aprendiendo (Dufour, 2004); es decir, que toda la comunicación y el intercambio entre los profesionales deben estar siempre enfocados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Es por ello que los profesores deberán encontrar una manera de sistematizar sus intercambios para garantizar que sus conversaciones deriven en una mejora significativa de los resultados de aprendizaje de los alumnos. En esta línea, Hord y Hirsh (2008) rescatan una pauta de trabajo que permitiría maximizar la capacidad de aprendizaje colectivo del profesorado, organizando sus diálogos alrededor de distintas cuestiones y a través de una serie de etapas:

- 1.** Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se determinan objetivos en tanto resultados de aprendizaje esperados. Para ello debe trabajarse con evidencia, con datos provenientes del propio centro que sean objeto de análisis sistemático por parte de los profesores implicados. El desafío consiste en convertir los datos de la realidad en información valiosa, relevante y útil para los profesores.
- 2.** Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos. Sobre la base de un análisis riguroso de la evidencia, se determinan las áreas a mejorar y se acuerdan los aspectos prioritarios entre el equipo docente.
- 3.** Se seleccionan prácticas o programas específicos. Los profesores estudian distintas alternativas para poder seleccionar estrategias o programas específicos que permitan mejorar los aprendizajes del alumnado frente a las necesidades identificadas anteriormente. Esta es la instancia en la que el profesorado decide

adoptar una innovación, ya sea como estrategia planificada por el propio equipo o bien como recurso aprendido de alguna otra experiencia.

4. Se establecen las necesidades de formación. Una vez definida la estrategia o innovación, los profesores deben aceptar y acordar sus necesidades de formación profesional, de modo que esto les habilite a implementar nuevos conocimientos o prácticas en la enseñanza. Todo proceso de innovación requiere de algún tipo de capacitación en este sentido y es fundamental que el profesorado sea quien decida y acuerde acerca de cuál es la forma más adecuada de incorporar estas nuevas competencias.

5. El profesorado determina lo que debe aprender y cómo va a hacerlo y todos los miembros participan activamente en este proceso de adopción de estrategias formativas. Es importante que en este marco la institución y, en particular, su equipo directivo acompañen y apoye las decisiones adoptadas por el cuerpo docente.

6. Se implementan las innovaciones. Los profesores implicados deben, una vez finalizada la instancia de formación, implementar las nuevas estrategias elegidas para procurar mejorar el aprendizaje del alumnado.

7. Se evalúa el proceso de implementación. Se revisa y se analiza la implementación, para evaluar y hacer un seguimiento de la incidencia de estas innovaciones y así valorar el impacto que estas tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes.

8. Se establecen nuevas necesidades de mejora. En función de los posibles reajustes que exija el proceso de desarrollo e implementación o según surjan nuevas áreas de mejora, los profesores pueden detectar sus necesidades de formación, reiniciando así el ciclo de mejora.

Este particular modelo de trabajo demuestra entonces cómo puede organizarse el trabajo colaborativo de integración y articulación de asignaturas entre el profesorado de modo que éste impacte efectivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. No obstante, conviene recordar que para que este proceso resulte eficaz se requiere de una serie de condiciones y herramientas de trabajo que permitan conseguir buenos resultados en materia de mejora. En ese sentido, es importante remarcar que la recogida sistemática de información para ser utilizada posteriormente, a modo de evidencia, es una parte esencial en este proceso.

Para promover el trabajo en equipo para lograr la interrelación de las asignaturas es indispensable salvaguardar los vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea. Por eso la confianza, la honestidad y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda acompañar el desarrollo de este trabajo. Por ello, son necesarios altos niveles de confianza a fin que los profesores no sientan temor ni vergüenza a la hora de preguntar, arriesgar, innovar, etc.

No se requieren de reestructuraciones masivas ni de grandes inversiones de dinero sino que se trata, en realidad, de poder generar espacios que desafíen la estructura tradicional de la Institución.

La coordinación de carrera ha de caminar en la senda de distribuir información, competencias y responsabilidades entre los docentes, de tal forma que sean los docentes en su conjunto que asuma el liderazgo en el proceso de articular e interrelacionar los contenidos programáticos de las asignaturas de cada uno de los campos de formación. En esta idea, la coordinación debe asumir un nuevo rol de mediador y dinamizador, más que de gestor o único responsable.

Tendrá la responsabilidad de generar las condiciones para que se genere esta cultura de apoyo y colaboración mutua. Deberá gestionar condiciones tanto de tiempo como de espacio, así como apoyo y refuerzo entre los docentes. En definitiva, se trata de reorganizar la carrera de tal forma que el aprendizaje colectivo, la colaboración y el apoyo estén en el centro de la actividad institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la Investigación empírica. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 65-80. Barcelona: Octaedro.