



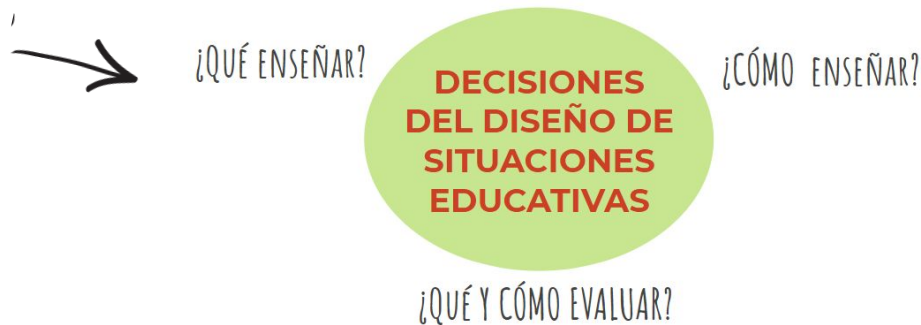
DISEÑO DE SITUACIONES EDUCATIVAS

LAS DECISIONES EN TORNO AL QUÉ ENSEÑAR

GUÍA DIDÁCTICA

Mg. Fernanda Barranquero

A lo largo de este documento iremos abordando distintas aristas que hacen al diseño de los contenidos e intencionalidades educativas y posibilitan visibilizar cuestiones claves involucradas en el *¿Qué enseñar?*



¿Qué proponemos que “se lleve” luego de leer este material?

- Comprender mejor problemas habituales en torno al diseño de los contenidos, en especial en la formación universitaria.
- Considerar la importancia de esclarecer las intencionalidades educativas tanto como docentes como para los estudiantes
- Valorar alternativas para para revisar su práctica docente en torno a la selección, secuenciación, contextualización de los contenidos e intencionalidades en la enseñanza de su materia en función de propiciar una mejor experiencia de aprendizaje a sus estudiantes.



Lean las siguientes afirmaciones... ¿se sienten identificados con alguna/s de ella/s?

«No me alcanza el tiempo para dar todo el contenido del programa»

«Hay temas que terminamos dándolos en la materia porque los chicos no los ven en otras o ni se acuerdan de que los vieron»

«Me encantaría hacer clases más dinámicas pero ese tipo de actividades llevan tiempo y el contenido a dar es mucho»

«Revisamos el programa para actualizarlo; sumamos los temas nuevos en las últimas unidades»

“Todos los años siempre hay algún estudiante que me pregunta... ¿ y esto para qué me sirve?”

Es bastante frecuente escuchar frases como éstas en conversaciones entre docentes, especialmente en la enseñanza universitaria. De una u otra forma, estos dichos hacen referencia a algunos de los problemas más habituales en torno al diseño de los contenidos y las intencionalidades educativas, entre ellos, la hipertrofia de los programas e igualdad de planos de los temas a tratar (“todos son igual de importantes”; Zabalza, 2004)¹; la fragmentación en la construcción de los conocimientos; problemas con la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones; invisibilidad del sentido de los aprendizajes; entre otros.

Todas estas cuestiones se vinculan distintos aspectos de las *decisiones* que tomamos en torno al **diseño de los contenidos** vinculados con la **selección**, la **secuenciación** y la **contextualización**; la explicitación del **sentido** de aprender determinados conocimientos así como el acompañamiento o andamiaje que ofrecemos para que los estudiantes se apropien de los mismos. Veamos brevemente algunos elementos para re-pensar estas decisiones sobre el diseño, en función de hacerlas más conscientes; y de encontrar buenas razones que las justifiquen o nos lleven a modificarlas en el marco de la asignatura que enseñamos.

¹ Zabalza Beraza, M. (2004); Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. (Guía de guías). Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela
Octubre



1- Selección de Contenidos

“Tengo el corazón pesado
de tantas cosas que conozco,
es como si llevara piedras
desmesuradas en un saco,
o la lluvia hubiera caído
sin descansar, en mi memoria.

Pablo Neruda

“No me pregunten”, Estravagario

En relación a la selección de contenidos, con frecuencia nos encontramos con programas que contienen muchas unidades, con mucha bibliografía; que se actualizan sumando temas y recursos pero rara vez, “eliminando” o dejándolos como cuestión complementaria/ opcional.

Zabalza (2004) sostiene que en los programas universitarios

- “existe la tendencia a hipertrofiar los contenidos disciplinares llegando a configurar programas poco coherentes con el peso curricular (el número de créditos) de nuestra materia. En algunas materias no resulta fácil llevar a cabo una selección de contenidos acorde con el tiempo disponible, pero resulta, en todo caso, necesario asumir ese compromiso. Una selección orientada a centrarse en aquellos contenidos más básicos y/o más importantes para permitir que el alumno continúe el aprendizaje por su cuenta. Recuerden el principio ya señalado en un punto anterior de que “no todo lo que puede ser enseñado, debe ser enseñado en esta materia.
- la dificultad para romper el “encefalograma plano” en el abordaje de los contenidos: todos en el mismo nivel de importancia, con el mismo tiempo de dedicación, con la misma forma de plantearlos. De esa forma no se transmite a los estudiantes un mapa de tres dimensiones de nuestra disciplina en la que algunos temas aparezcan como “temas clave”, importantes para poder abordar otros; otros temas reciban una importancia fundamental por otros motivos (por ejemplo, porque abordan conceptos básicos, porque tocan asuntos más difíciles de entender por los alumnos, o porque implican poner en juego criterios morales o habilidades complejas, etc.).
[...]

Una de las principales competencias didácticas de los profesores radica, justamente en su capacidad para establecer picos y valles, diferenciar entre elementos básicos y complementarios en su disciplina.” (Zabalza, 2004; p. 10)

El autor propone así la necesidad de diferenciar entre contenidos esenciales, contenidos necesarios y contenidos de ampliación; especificando explícitamente la relación entre unos y otros. Pone el acento en focalizar la materia en los contenidos esenciales, que le permitan al estudiante continuar el aprendizaje de forma autónoma y acorde al perfil profesional.



Esto implica preguntarse, ¿cuáles son las formas y experiencias que permiten a los estudiantes dominar partes de una disciplina en la que, mayoritariamente, no se especializarán? (Tyler, 1973)

Estas cuestiones nos convocan a revisar y seleccionar cuidadosamente los contenidos en función del tiempo real disponible; de la posibilidad de apropiación de los estudiantes en relación al trayecto recorrido en la carrera así como el perfil profesional. (Recordemos la cita vista en el encuentro sincrónico: “Un ejercicio posible es pensar qué y cómo enseñar si sólo tengo una única oportunidad de dar clase a estos estudiantes, o cuáles son las cinco cosas que no deberían dejar de saber.”)

Feldman (2016) en su artículo [Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad.](#) pone especial énfasis en que “pensar los contenidos es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido.” Recomendamos altamente la lectura de este texto en función de contar con mayores elementos para valorar la selección de contenidos, en especial en el contexto universitario.

Por último, compartimos esta breve exposición de **Perkins** (2012) (unos de los creadores de la perspectiva de la “Enseñanza para la comprensión” de la Escuela de Educación de Harvard) en torno a la necesidad de considerar la definición de los conocimientos que requerirán saber nuestros estudiantes para desenvolverse como profesionales/ miembros de la comunidad académica disciplinar en el siglo XXI y el rol de las nuevas tecnologías en este sentido. Los invitamos a ver el [video](#) antes de seguir avanzando; y a considerar lo siguiente:

¿es posible plantear algunos de los contenidos de su materia como herramientas (lentes) para comprender y actuar desde el campo disciplinar?

2- Construcción integrada de conocimientos

¿Cómo se interrelaciona lo que se ve en mi materia con lo que se ve en las materias del plan de estudio? Esta pregunta no siempre es tenida en cuenta a la hora de definir los contenidos; las materias suelen funcionar como “compartimentos estancos”, mucho más centradas en su especificidad que en cómo contribuyen a la continuidad y progresividad de la formación de los estudiantes. No es de extrañar que la construcción de los conocimientos por parte de éstos últimos siga entonces una lógica compartimentalizada también. Ya que, tal como enuncia Feldman (2016); *el valor real de un contenido en la formación, lo da el trayecto*, la selección del contenido implica también considerar cómo mi materia se ubica el plan de estudios, cómo se relaciona con las asignaturas previas, con las que le siguen. No es una tarea simple ya que requiere la coordinación y el diálogo entre docentes



de asignaturas vinculadas, así como el impulso institucional para ir en esa dirección en función de identificar continuidades y rupturas; superposición, redundancia, áreas de vacancia, etc.

Otra cuestión a considerar es la preeminencia del supuesto según el cual es el estudiante quien *espontáneamente* va a articular e integrar los contenidos de diferentes asignaturas. Es una creencia muchas veces implícita que invisibiliza la necesidad de que el docente trabaje explícitamente la vinculación entre saberes (en el interior de la asignatura, como con otras asignaturas de la carrera). Algunas ideas adicionales sobre el problema de la integración de saberes y articulación entre asignaturas pueden encontrarlas en [Barranquero, 2014](#).

Todas las cuestiones enunciadas no son sencillas de resolver, y requieren un equilibrio entre las exigencias de la materia y las condiciones de la situación de enseñanza.

El contexto en el cual una asignatura define sus contenidos está atravesado a su vez por:

- Condiciones institucionales: tiempos, numerosidad, disponibilidad de recursos docentes
- Condiciones curriculares: duración, año, ciclo
- El punto de partida de los estudiantes: conocimientos previos; heterogeneidad de recorridos y oportunidades educativas; manejo de lógicas y lenguajes académico disciplinares, modalidades de vinculación con el conocimiento, etc.

En el contexto actual se suma la virtualización de las materias lo cual agrega una capa de complejidad al diseño de los contenidos y a la selección en particular. Las TIC por un lado nos invitan a diversificar las fuentes y formatos de información a través de las cuales les presentamos los contenidos a los estudiantes (materiales multimediales, videos: entrevistas, conferencias; demostraciones; simulaciones interactivas, etc.), multiplicando las voces y ampliando las perspectivas. Esto posibilita la reutilización, evitando el tener que crear contenidos digitalizados desde cero. El riesgo de este movimiento es la saturación que mencionábamos al inicio; que los estudiantes “se pierdan” en un mar de información, tengan dificultades para discriminar lo central de lo adicional en el marco de los aprendizajes esperados en la materia. De allí la importancia otra vez del cuidado no solo de la selección de los contenidos en términos de temas y subtemas sino también de los recursos y materiales que ponemos a disposición; la decisión sobre qué contenidos serán abordados de forma sincrónica y cuáles asincrónicamente, cuál es el eje que los vincula, a través de qué fuentes y formatos; en el marco de qué dinámicas de trabajo y de acompañamiento docente a los aprendizajes.

3- Secuenciación de contenidos



¿Cómo potenciar visibilidad de las relaciones entre los diferentes contenidos que se enseñan? ¿Cómo evitar un aprendizaje fragmentario?

La secuenciación de los contenidos se vincula con la forma en que decidamos presentar el orden de los temas y la explicitación de la vinculación de los temas entre sí. Cuanto más estructura y transparencia tiene ese ordenamiento, aumenta la posibilidad de que los estudiantes construyan sus aprendizajes de manera relacional. Por eso es que vinculamos la secuenciación a la pregunta inicial ligada a potenciar la visibilidad de las relaciones entre los diferentes contenidos en función de evitar un aprendizaje fragmentario.

Imaginemos que tenemos que aprender sobre el tema “patologías del aparato digestivo”. Y lo presentáramos de la siguiente forma:

Unidad 2: Patologías del Aparato Digestivo:

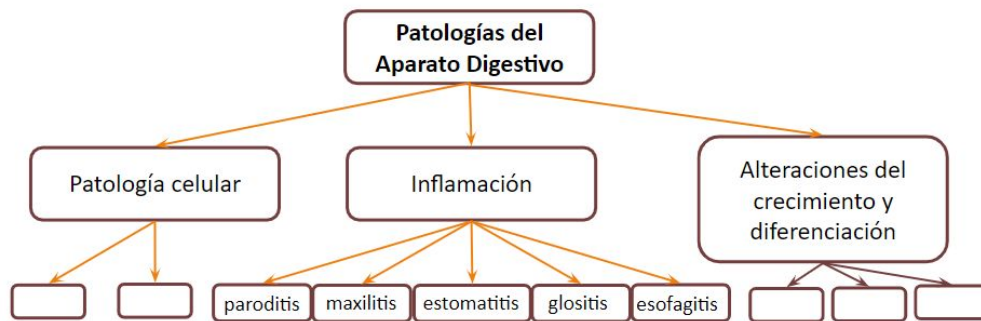
Sección 1: Enfermedades de la boca: estomatitis, glositis, parodontitis, maxilitis.

Sección 2: Enfermedades de la faringe: faringitis, parálisis de la faringe, inflamación catarral, timpanitis de las bolsas guturales

Sección 3: Enfermedades del esófago: esofagitis, dilatación de esófago, estrechamiento del esófago, perforación del esófago, parálisis del esófago, espasmo del esófago, inflamación del buche, indigestión ingluvial, Inflamación de ...

Este ordenamiento de los temas invita a aprenderlos cada patología de forma separada (lo que tiene en común el agrupamiento es el órgano que afecta pero no cada patología). Posiblemente aprendamos la estomatitis, la glositis y parodontitis por un lado; la faringitis, parálisis de faringe, inflamación catarral, timpanitis por otro; esofagitis, inflamación del buche, etc. por otro.

¿Qué pasaría si en lugar de presentarlos de la forma que se muestra arriba, los presentáramos como se muestra abajo?



Esta organización lo busca es poner en relieve rasgos clave las patologías en función de centrar la atención primero en lo que caracteriza a cada una de ellas: la patología celular, la inflamación, la alteración en el crecimiento, etc., haciendo foco en el desarrollo de todo lo que compete, por ejemplo, a la “inflamación” para luego pasar a las cuestiones más específicas y diferenciales de la inflamación en distintos órganos.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel² (2010), esta forma de ordenamiento sería más fácil de aprender significativamente (no memorísticamente) para los estudiantes. ¿La razón? Porque “la **organización** del contenido de un material en particular **en la mente de un individuo** consiste en una **estructura jerárquica** en que las ideas más inclusivas ocupan el ápice e incluyen las proposiciones, conceptos y datos fácticos, progresivamente menos inclusivos y más finalmente diferenciados. [...] Para los seres humanos es menos difícil aprender aspectos diferenciados de un todo más amplio ya aprendido, que formularlo a partir de sus componentes diferenciados ya aprendidos.”

Por eso la propuesta para el diseño de los contenidos es re-pensar la forma en que se secuencian en función de facilitar un aprendizaje estructurado y relacional. Dependiendo de las características de los contenidos y del enfoque didáctico que propongamos, la secuenciación puede tener diferentes formas:



En el caso de contenidos ligados a procedimientos, donde el orden de las etapas o pasos es importante el ordenamiento más adecuado sea posiblemente el lineal; lo que habría que explicitar es el por qué de este orden y en aspectos el paso previo es necesario para avanzar en los subsiguientes.



En el caso de contenidos en los que el foco está en la base conceptual sobre la que se sostienen distintos temas, la secuenciación más pertinente posiblemente sea el de una estructura jerárquica del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Paidós.

que vaya de lo más inclusivo y general hacia lo más específico y secundario. Cuanto más se explicita la estructura y las relaciones entre los diferentes conceptos, mayores posibilidades hay de facilitar un aprendizaje integrado de los temas.



Otra opción es considerar re-ordenar los temas en base a un eje común que puede definirse con un ejemplo, un interrogante, un caso, un problema de campo profesional en función de facilitar la visibilización de cómo los distintos temas y subtemas pueden contribuir a su comprensión/ resolución. La ilación de los temas se vincula así con las cuestiones que considera un profesional a la hora de desarrollar su práctica.

Pueden pensarse formas de secuenciación mixtas, que combinen distintas estructuras; puede proponerse una forma de secuenciación para toda una asignatura o utilizarse diferentes lógicas para distintos temas y unidades de la materia. La clave está en elegir aquella/s que son más pertinentes para el tipo de contenido e intencionalidades educativas; identificando las relaciones entre los distintos temas y explicitándolos. El uso de organizadores gráficos puede contribuir en este sentido.

Para seguir pensando sobre la secuenciación de contenidos, sugerimos leer el texto de Coll publicado en IDEAS.

4- ¿Cómo transparentar el sentido y la relevancia de aprender lo que están aprendiendo?



Abordar el tema de cómo transparentar el tema del sentido y la relevancia de los contenidos que les proponemos a los estudiantes en el marco de nuestras asignaturas puede hacerse desde distintos planos.



Por un lado, el sentido es más claro en tanto los contenidos se seleccionan, secuencian y presentan en torno a tareas auténticas; problemas (ya trabajados en nuestro primer encuentro). En otras palabras, en tanto vinculamos los contenidos con problemas y actividades que posibilitan pensar el contenido no solo como biblioteca, sino en términos de herramientas que nos permiten actuar sobre la realidad ([Feldman, 2001](#)), el sentido y relevancia de los aprendizajes serán más evidentes para nuestros estudiantes.

De allí que tanto la contextualización como la vinculación de los contenidos con una propuesta de actividad con sentido del estudiante sean clave. Como dice Schwartzman³ (2014) el *contenido es verbo*. Y tal como propone la autora, este planteo “pone en un lugar relevante la necesidad de reconocer (y propiciar) que los estudiantes actúen con y sobre el contenido para efectivamente aprenderlo, reconstruirlo. Si el contenido de determinada propuesta es mucho más que un listado de temas, si implica conocimientos de diversos tipos consolidados en un campo junto a las operaciones que esperamos que los estudiantes realicen para re-construir el conocimiento, no podemos pensar los MD (ni la propuesta en general) como el conjunto de temas que queremos “trasladarles”, sino que debemos atender a aquellas acciones que esperamos que se desarrollen/sucedan para que un grupo de estudiantes determinado pueda construir conocimientos.”

Por otra parte, en la medida en que se explicita en la situación educativa la intencionalidad desde la que seleccionamos y secuenciamos los contenidos, también estaremos trabajando en pos de que cobren mayor sentido para los estudiantes.

Y esto nos acerca a otro de los componentes del diseño didáctico que son las intencionalidades educativas.

5. El ¿ Qué enseñar? y las intencionalidades educativas

Intencionalidades educativas, objetivos, propósitos. Si bien todas estas denominaciones suelen utilizarse como sinónimos, sus semejanzas tienen algunas limitaciones. En esta sección abordaremos distintas facetas de este componente del diseño.

En términos más informales, la propuesta es que al diseñar la situación educativa nos preguntemos ***¿Qué es lo que propongo que se lleven de esta clase, esta unidad, esta materia...?*** Ya vimos en nuestro encuentro que lo que el estudiante “se lleva” es una construcción idiosincrásica, resultante de una infinidad de variables, que nunca tendrá una correspondencia directa, “punto a punto” con lo que el docente propuso. Eso no quita que

³ Schwartzman, G.(2014) De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción



desde la acción didáctica no identifiquemos el propósito de la enseñanza de un tema, una unidad; lo cual nos permite, entre otros

- Reflexionar acerca del sentido último, de las razones que justifican la inclusión de determinados temas en un programa; su contribución a la formación profesional
- Facilitar desde la enseñanza la interrelación o articulación de las distintas temáticas que se abordan al interior de una asignatura
- Re-pensar si los contenidos y las estrategias de enseñanza deberían rediseñarse en función de los diversos objetivos que se pretenden.

Una pregunta frecuente es la de la formulación; no hay respuestas únicas acerca de cómo deben formularse (depende de distintas perspectivas teóricas que ponen el énfasis en distintos aspectos). Sí al menos existe cierto acuerdo en que:

- Hay una diferenciación entre propósitos y objetivos; en tanto los primeros refieren a la enseñanza y suelen estar ligados a cuestiones de más largo alcance (por ejemplo: promover la reflexión en torno al rol del administrador en la gestión de las organizaciones), los objetivos suelen formularse en términos de aprendizaje; es decir explicitar el tipo de proceso cognitivo que buscamos que el estudiante ponga en juego en relación a un tema (ver más abajo). Suelen escribirse utilizando un verbo/infinitivo (ej.: *identificar* los operadores lógicos que...).
- Es necesario que los propósitos y objetivos sean alcanzables en el marco del contexto educativo en que se plantean y mantengan congruencia con otros componentes del diseño
- Es preferible redactar pocos objetivos bien formulados sobre los aspectos cruciales; que mantengan una intencionalidad única, en lugar de una infinidad de objetivos sobre aspectos muy específicos u objetivos que reúnan distintas intencionalidades. De todas formas este aspecto se define de acuerdo contexto para el cual se estén formulando.
- Formular las intencionalidades educativas en términos de interrogantes puede ser una opción interesante para convocar la atención del estudiante, ligar los contenidos con situaciones auténticas, etc.

Plantearse la pregunta: *¿Qué nivel de elaboración/profundidad/complejidad me propongo trabajar con estos estudiantes, a esta altura de la carrera, sobre estos temas?* no es menor. El poder visibilizar el alcance de nuestra propuesta es clave tanto para los estudiantes como para nosotros en términos del diseño de la misma. No es lo mismo preparar una situación didáctica que busca que los estudiantes *identifiquen* ecuaciones lineales; *apliquen* ecuaciones lineales en *problemas cerrados* o *usen* ecuaciones lineales para resolver *problemas complejos*.



Una opción interesante para pensar el nivel complejidad considerar los procesos cognitivos que se pretenden poner en juego en relación al tema que se aborda. El gráfico muestra una clasificación entre muchas posibles, que puede ser orientadora, nunca determinante de la formulación.



A lo largo de esta guía didáctica propusimos algunas alternativas a considerar para re-pensar la respuesta a la pregunta inicial **¿QUÉ ENSEÑAMOS?**, teniendo en cuenta:

- algunos de los problemas frecuentes en torno a la selección del contenido,
- opciones para facilitar la construcción integrada de conocimientos a través de la selección y secuenciación,
- la necesidad de clarificar para nosotros y para nuestros estudiantes el sentido de lo que se propone como aprendizaje y el nivel de complejidad de acuerdo a su trayecto.

Las ideas presentadas se apoyan en la bibliografía citada, gran parte de ella incluida como textos de lectura de nuestro curso, esperamos les resulten de interés.