



# Trabajo de Integración Final

De Irma del Valle Burgos

TALLER DE PROYECTOS DIDÁCTICOS  
DOCENTE: PROF. LIC. SUSANA ACKERMAN  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN  
CIENCIAS ECONÓMICAS CURSO 2020-10  
AÑO 2021

## “Vaivenes entre el hacer práctico y la teoría”

Irma del Valle Burgos

## Índice:

Introducción.....	4
Capítulo 1: El encuadre del problema.....	5
1.1. Algunas precisiones del problema.....	5
1.2. Justificación-Antecedentes.....	6
1.3. Objetivos.....	6
Capítulo 2: Aspectos teóricos para el análisis del problema	
2.1. Los enfoques teóricos en el hacer práctico y la función docente.....	7
2.2. El conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en las prácticas de formación.....	9
2.3. La metodología en el aprender y desaprender teórico y práctico.....	10
2.4. Reflexiones sobre los fundamentos de enseñar en la práctica.....	12
2.5. ¿Por qué educar por competencias en el Taller de formación docente? .	13
Capítulo 3: Comentarios finales .....	15
Bibliografía: .....	15

## “Vaivenes entre el hacer práctico y la teoría”

*“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” Paulo Freire, 1970*

**Resumen:** Los vaivenes entre el hacer práctico y la teoría es un trabajo que propone el análisis y la reflexión de una problemática en los Talleres de Programación de la Enseñanza, que se hace presente cuando los alumnos se enfrentan a situaciones de aprendizaje donde deben movilizar conocimientos para realizar una acción práctica propia de la práctica docente. Para ello, se realiza un recorrido teórico que propone analizar y reflexionar sobre cómo influye el conocimiento disciplinar y pedagógico en el conocimiento práctico, en el aprender y el enseñar y en la propia función docente, convirtiéndose ello, en un desafío para construir una mirada crítica y reflexiva sobre las acciones que se necesitan trabajar en el desarrollo de las competencias profesionales que hacen al hacer práctico.

**Palabras Claves:** Enfoques teóricos, Conocimientos, Enseñar y Aprender, Planificación, Metodología, Competencias.

### **Introducción:**

El presente trabajo plantea el análisis y la reflexión sobre una de las problemáticas que atraviesa a las prácticas de formación docente cuando los alumnos se enfrentan a situaciones de aprendizaje integradoras de lo teórico y lo práctico en el Taller de programación de la enseñanza.

El abordaje de esta problemática toma diferentes conceptos que surgen en los debates pedagógicos desde múltiples perspectivas acerca de la articulación de la teoría y la práctica, ya que esas tensiones y dificultades en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizajes, interpelan a la práctica docente de forma crítica por la extensión y la profundidad de la praxis, de los desajustes de desarticulación en sus aspectos puramente de conocimiento y práctico, y en su configuración abstracta como proceso genuino de aprendizaje.

En el primer capítulo se presenta el encuadre de la problemática observado en el taller de Programación de la enseñanza en la formación docente del nivel superior no universitario, que plantean distintos interrogantes, para luego continuar con los antecedentes, tomando partes pertinentes del Plan de Estudio de la Formación Docente en Economía y los objetivos pensados para desarrollar del marco teórico.

El segundo capítulo, se desarrolla en varios subcapítulos que permiten transitar los aportes teóricos identificados que derivaron de la contextualización, el análisis de la formulación del problema y sus interrogantes para centrar el primer subcapítulo en comprender el concepto del

taller a partir de lo reseñado en el Plan de Estudio de referencia, sumando los diferentes enfoques teóricos que inciden en sus particularidades.

El segundo subcapítulo revisa el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, y específica que se entiende como práctica docente desde lo conceptual para reflexionar sobre el proceso de racionalidad técnica en esta dicotomía teoría y práctica, donde tiene una relación de mutua dependencia.

El tercer subcapítulo refiere al concepto de aprendizaje que permite analizar cómo se asume el aprendizaje en la articulación de la teoría y la práctica del alumno, en cómo se considera el diálogo entre el sujeto y el objeto en la praxis, y en cómo la metodología influye en la realidad del Taller.

El cuarto subcapítulo realiza un recorrido por la enseñanza y sus fundamentos teóricos para revisar la importancia de la enseñanza.

Finalmente el último subcapítulo se introducen las competencias, como dimensión pendiente y superadora a desarrollar en los talleres de práctica.

La conclusión cierra invitando una nueva reflexión a partir de los diferentes temas desarrollados en el trabajo, buscando resaltar y visibilizar la práctica reflexiva crítica en la práctica docente de los Talleres de Programación de la enseñanza, donde la diversidad de aprendizajes demanda aportes teóricos significativos para iniciar un camino enriquecedor en esta problemática.

## **Capítulo 1:** El encuadre del problema

### 1.1. Algunas precisiones sobre el problema

La problemática del vínculo entre el hacer práctico y la teoría en los talleres de formación docente, es un problema central por la desarticulación y los desajustes que ocurre en la acción didáctica dentro del aula, que presenta diferentes tensiones en el “qué hacer” y el “cómo hacer” con los conocimientos disciplinares y pedagógicos, ello se hace presente cuando se diseña y produce diferentes instrumentos educativos significativos de la planeación docente, como son las secuencias didácticas, los proyectos, los materiales didácticos, etc.

Así, este problema insta a la búsqueda de observar para analizar y reflexionar para comprender e interpelar la práctica en el Taller de Programación a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las problemáticas presentes en la praxis en construcción cuando se aborda el Taller de Programación de la enseñanza? ¿Cómo incide los enfoques teóricos cuando se moviliza los conocimientos teóricos en la práctica? ¿Por qué poner en análisis los conocimientos que se ponen en juego en la praxis del aula? ¿Qué sucede con los aprendizajes en la articulación de los conocimientos en la práctica? ¿Cuáles serían las competencias necesarias para movilizar en la práctica docente? ¿Qué estrategias de intervención fortalecen esas competencias?; estas preguntas y otras que pueden ir surgiendo pretenden deconstruir y

sumar otros modos de abordaje en la enseñanza y el aprendizaje para reflexionar sobre el sentido de la práctica en el taller.

## 1.2. Justificación-Antecedente

Para contextualizar la problemática es necesario conocer qué son los talleres en la formación docente.

El Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Secundaria en Economía, según Res. Min. n° 1210-14 que se toma de referencia aprueba para su desarrollo como unidades educativas de Nivel Superior de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, a los talleres, que *“Son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente Se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción”* (pág. 26).

Ello resalta que la acción práctica del formato curricular, debe ser un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego los marcos conceptuales para el tratamiento de la realidad educativa, entonces ¿Cuáles son las problemáticas presentes en la praxis en construcción cuando se aborda la Programación de la enseñanza?.

Para iniciar, es necesario revisar las concepciones presentes en la acción a partir del siguiente ejemplo: *“Una situación típica que ocurre en el Taller es solicitar el diseño de una planificación de clase donde los componentes didácticos son necesarios para trabajar con el contenido disciplinar de economía”*.

Esta situación en el Taller de Programación, es vivido por el practicante como una realidad compleja, llena de tensiones en la praxis porque debe converger los marcos conceptuales construidos en el trayecto pedagógico-didáctico y disciplinar para la elaboración de propuestas, *“Los talleres plantean, como ningún otro formato, una tensión inevitable entre teoría y práctica. Un taller deberá incluir necesaria e imprescindiblemente actividades prácticas claras y completas en su unidad conceptual”* (Pág. 27), lo que interpela a la forma de articulación desde la lógica dicotómica de la teoría y la práctica, ya que las actividades prácticas claras y completas no bastan, sino que son desafíos para la enseñanza, por que los aprendizajes no responden a un proceso mental de adaptación, de forma directa, simple y lineal, ni como un reconocimiento de dificultades y fortalezas a ser sorteado, sino que los sujetos de aprendizajes exteriorizan problemas y requieren de competencias mediadas en las actividades centradas en el hacer práctico

### 1.3. Objetivos del trabajo:

- Desarrollar un marco teórico-conceptual referente sobre una problemática que atraviesa a los talleres de práctica cuando se articula o vincula la teoría y la práctica
- Reconocer los diferentes enfoques teóricos que dan marco a la práctica docente en los talleres, como también reflexionar sobre las concepciones presentes en esta dicotomía
- Reflexionar a partir del marco teórico en la necesidad de reconstruir la articulación del conocimiento disciplinar y pedagógico presente en la praxis del hacer del practicante
- Revisar las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje para repensar el vínculo teoría y práctica a partir de criterios metodológicos que posibiliten la articulación.
- Comprender la relevancia de las competencias vinculantes que se requieren en los talleres para el hacer práctico

## Capítulo 2: Aspectos teóricos para el análisis del problema

### 2.1. Los enfoques teóricos en el hacer práctico y la función docente

A partir de la pregunta ¿Cómo incide los enfoques teóricos cuando se moviliza los conocimientos teóricos en el hacer práctico? Ello conlleva prestar atención a las teorías y concepciones presentes al tomar determinada posición teórica en el hacer práctico, comprendiendo que la noción de enfoque o de tradiciones teóricas son "*...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*" (Diker y Terigi, 1997).

Estos enfoques subyacen en las prácticas docentes porque provienen de la Pedagogía y la Didáctica, y están implícitos al articular la teoría y la práctica en el formato "taller" y se hacen necesarios reconocer para orientar, resolver e interpretar la producción y resolución práctica en situaciones de aprendizaje.

Para referirse a los enfoques, se parte de los enfoques teóricos del documento "Acerca de las prácticas docentes y su formación" de C. Davini, donde se traza un recorrido de los mismos, siendo ellos: el *enfoque clásico*, la *tradición academicista* y la *tradición tecnicista*, cuyos aspectos principales y de sucesivas concepciones surgidas como alternativas, no se alejan de la concepción básica planteada para la práctica docente que reza: "*...la concepción de la formación en las prácticas como campo de aplicación, sea de los métodos, sea de las disciplinas, sea de las técnicas*" (C. Davini 2015, Pág. 6).

Desde esta perspectiva dialéctica, la presencia de las tradiciones suelen restringir la acción del docente en la práctica docente, pero no anular la perspectiva presente de la práctica como "*el campo de aplicación*", siendo un hacer explícito y tácito, o explícito y manifiesto en la movilización de los conocimientos teóricos y prácticos, lo que no debe parcializarse porque

obstaculiza la integración de lo teórico y práctico en el hacer real, siendo necesario tomar distancia, *“... alejarse de aquellos enfoques que ubican a estos conceptos como elementos diferenciados para, en cambio, sostener que todo concepto teórico está cargado de experiencia y toda experiencia es leída desde alguna teoría, hay que trabajar ambas nociones en su contexto de producción y propiciar un enfoque donde la mirada no se halle solo el producto sino también en el proceso que se llevó a cabo para arribar a esas conclusiones”* (Tenutto, 2009).

Lo que plantea Tenutto (2009) abre la posibilidad de reflexionar críticamente el pensamiento dicotómico, si es resultado o derivación del otro, o si la teoría es la que ilumina la praxis para actuar sobre ella, cualquiera sea el análisis debe considerarse lo que subyace, reconociendo que en la modalidad técnica *“conciben a la enseñanza como una intervención de carácter sistemático y técnico, donde la preocupación central está determinada por la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar con eficacia el cumplimiento de las fines previstos”* (Tenutto, 2009), y en la modalidad puramente práctica o procesual se *“toman en cuenta los aportes dados por la racionalidad técnica pero reconocen la importancia de los aspectos subjetivos e intersubjetivos, estéticos y heurísticos”* (Tenutto, 2009), cualquiera de ellos lleva a reflexionar que *“... los problemas y decisiones vinculados con las prácticas son meramente instrumentales y que se resuelven por la aplicación sistemática de contenidos y procedimientos basados en la investigación”* (Schön, 1992) (Pág. 7).

Las concepciones subyacentes o visiones que pueden estar ocultas en la praxis de los sujetos que enseñan, visibilizan información sobre cómo se deciden las actividades, el abordaje metodológico, los recursos, el objetivo y los contenidos en la planificación del hacer práctico, y lo que le sucede al sujeto en la acción real.

Los enfoques teóricos expresan una manera de entender la acción, de analizar para mejorar las actividades y la intervención en la práctica educativa, *“La acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente y su representación -por el medio que sea- debería contemplarlo de este modo. La acción de diseñar tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos”* (Feldman-Palamidessi, 2001).

Todo ello permite cavilar que la acción está vinculado a repensar la propia acción en términos prácticos, ya que el formato pedagógico “Taller”, se constituye como unidad curricular para acompañar la formación docente con una enseñanza epistémica, axiológica de reconstrucción de lo pedagógico-didáctico y disciplinar que debe estar reflejada en las clases prácticas como proceso educativo que enriquece y tiene efectos en el hacer del practicante, ello exterioriza *“...un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los*

*alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación” (Res. Min. 1210/14).*

Los aspectos teóricos recorridos proponen una relectura de estos enfoques para el análisis de las perspectivas teóricas docentes de los talleres, para reflexionar desde qué enfoques o tradición se enseña o se piensa la práctica y en el cómo se puede analizar las problemáticas y las tensiones que ocurren en el hacer del sujeto practicante *“El aprendizaje y el desarrollo tienen lugar espontáneamente, no se les puede forzar; lo único que se puede hacer es ayudar a que se produzcan ... No se aprende nada que no esté relacionado, aunque sea de modo muy lejano, con la satisfacción de una necesidad o un deseo...”* (Guy Claxton, 1995).

2.2. El conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en las prácticas de formación

Para continuar con el segundo tema se parte de la pregunta ¿Por qué poner en análisis los conocimientos que se ponen en juego en la praxis del aula? Para ella existen diferentes respuestas, entre ellas de que toda teoría necesita de la práctica y toda práctica necesita de una teoría que la ilumine, ambos elementos no son diferenciados para articular, pero señalar que *“bajar de la teoría a la práctica, pone a la teoría en un nivel superior”* (Tenutto (2009) y olvida a los conocimientos, ya que toda teoría no está exenta de las experiencias, y toda experiencia proviene de alguna teoría, de algún conocimiento implícito o explícito que necesita ser reconstruido, inspirado y practicado en los espacios de producción, de aplicación, de articulación o integración como ocurre en el Taller de Programación, pero ello requiere de despertar el interés y el involucramiento con actividades que permitan reconstruir y ser autorregulado por el sujeto para aproximarse a formas de proceder en el “saber hacer”, cómo articular el conocimiento disciplinar y el pedagógico, desde lo práctico.

El conocimiento disciplinar de las Ciencias Económicas es un conocimiento teórico, organizado que comprende métodos y lenguajes científicos que se expresa en proposiciones generales implícitas, teorías específicas, postulados, supuestos, categorías y conceptos referentes para ordenar los hechos que son objeto estudio; en cambio el conocimiento Pedagógico-Didáctico no es un mero conjunto de técnicas de enseñanza, sino que contempla la institucionalidad del qué hacer educativo, su sistematización y organización alrededor de los procesos intencionales de la enseñanza y el aprendizaje; finalmente el conocimiento Práctico se centra en el hacer, el resolver práctico integrado, sistematizado y resignificado *“Las prácticas docentes en el marco de la formación sistemática inicial presentan la posibilidad de integrar contenidos aprendidos, tanto a lo largo de la carrera ...o como lo transitado en el marco del Profesorado, resignificando lo aprendido para convertir los conocimientos académicos en contenidos escolares, necesarios para diseñar sus propuestas de enseñanza”* (Anijovich, 2015), o sea, las prácticas docentes

como práctica social compleja, incierta, contextualizada en un espacio y en un tiempo está inserta en el conocimiento que condiciona la acción. El hacer práctico no trabaja en el vacío, sino que necesita de ser pensado, anticipado, planificado, orientado, resuelto y retroalimentado para que la acción sea enseñanza, necesita de la reflexión crítica del docente para despertar la disposición, la autorregulación, la iniciativa y el compromiso del practicante, debe ser una tarea planificada, con una idea o un propósito educativo convertido en un curso de acción diferente a todas las tareas escolares de la formación.

Ello enfatiza la planificación para la práctica, que permite anticipar esa hipótesis de trabajo, como las formas en que será movilizado los conocimientos y los recursos en la acción, durante la acción y en el momento de cierre, pero siempre circunscrito en el propósito de resolver problemáticas o problemas nuevos de la acción, y de desarrollar capacidades en un sentido amplio, flexible y creativo *“...Esto se debe a que la selección y movilización de recursos personales (saberes), y de otras fuentes (banco de datos, de especialistas, etc.) en una situación contextualizada posibilita que los alumnos desarrollen sus capacidades en un sentido amplio, flexible y creativo desde la concepción de competencias indicada por Perrenoud (2004). (Tenutto, 2009).*

Este análisis contextualizado a partir de una de las problemáticas del taller, también invita a explorar las representaciones, las concepciones sobre la planificación de acuerdo a cada contexto particular, para proponiendo madurar nuevas formas de hacer en la práctica, como un acto creativo de lógica entrelazada entre lo disciplinar y lo didáctico y como una posibilidad de diálogo con la acción en base a las habilidades necesarias que demanda proceder en situaciones de hacer, es un *“...nudo alrededor del cual podemos pensar los problemas de la planificación o el diseño de las experiencias educativas” (Feldman-Palamidessi, 2001).*

La articulación de los conocimientos insta a un profesional reflexivo, que se interpela a partir de la investigación sobre las decisiones y las acciones aplicadas en la acción, ya que *“A veces los docentes se embarcan en temas o ideas complejos, pero ofrecen muy pocas oportunidades a sus alumnos para introducirse en esos asuntos con la profundidad que el tema requiere. El material se cubre con excesiva velocidad y sin una preparación previa adecuada o se lo presenta mal a fin de darlo en el tiempo exigido. Cualquiera de estos factores niega al alumno la apropiada oportunidad de aprender ese material.” (Gary Fenstermacher, Jonas Soltis. 1998),* ello lleva a decidir y desplegar otras formas de repensar y reconstruir el hacer con los conocimientos que dejan huellas en cada practicante de la práctica del Taller.

### 2.3. La metodología en el aprender y desaprender teórico práctico

Para referirse a la metodología es necesario primero revisar el aprender y el desaprender, en cómo es la estructura básica de la mente humana como sistema, en como procesa la

información en la adquisición del conocimiento, y cómo se desprocesa y reprocesa la información en su memoria para su aplicación a otras situaciones *“Dichos resultados se producen cuando los estudiantes son capaces de adquirir información y habilidades que han aprendido en la escuela en otros ámbitos y aplicarlas con flexibilidad y de un modo apropiado a una situación nueva y, por lo menos, un tanto imprevista”* (Gardner,1993). Esta acción ayuda a visibilizar el proceso autónomo del sujeto, en sus habilidades que está relacionado con la búsqueda de respuesta, que parte del interés, de los estereotipos iniciales para poder poner en movimiento el patrón motivacional como un proceso de construcción, reconstrucción del conocimiento y modificación de los esquemas de aprender y desaprender en la exploración, el descubrimiento y la regulación de las tareas de aprendizaje significativo práctico en la educación, ya que *“todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, el análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias –lo que se ha dado en llamar ‘perfil de inteligencias’- y en las formas en que se recurre a esas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en diversos ámbitos.”* (Gardner,1993)

Delineado así surge la pregunta ¿Qué sucede con los aprendizajes en la articulación de los conocimientos en la práctica? Esta situación plantea observar y reconocer cuales son las acciones que están presentes en los alumnos en relación a los conocimientos implícitos al iniciar la actividad cognitiva, o cuales utiliza al resolver situaciones problemáticas de aprendizaje, qué conocimientos fueron construidos en procesos anteriores, en cómo piensa el diseño de un instrumento y en cómo analizan o generan informes de observación contextualizada para poder entrever, si los alumnos están frente a una comprensión intuitiva o a una comprensión potente de la práctica.

Cualquiera sea el proceso durante la acción necesita de la reflexión docente-alumno como desafío de cualquier actividad propuesta para que no se transforme en una amenaza, en una confusión o en un agobio de tener que recordar, ya que ello provoca una desconexión de la actividad y del propio aprendizaje con situaciones de no saber hacer o no hacer.

Otra cuestión a considerar es que cada persona que está en proceso de aprendizaje desarrolla respuestas distintas ante distintos tipos de situaciones, son respuestas que hay que decodificar dado la diversidad y heterogeneidad de los aprendizajes, ya que los aprendizajes no resultan homogéneos, sino que pueden manifestarse en mayor o menor medida de forma voluntaria en una actividad concreta, pero en otras necesita de ser asistido, orientado con motivación intrínseca con otros modos de interacción y de integración de los conocimientos que favorezcan resolver, crear experiencias y producir nuevas habilidades de integración y

actitudinal, independientemente del contenido elegido para la práctica *“El aprendizaje y el desarrollo tienen lugar espontáneamente, no se les puede forzar; lo único que se puede hacer es ayudar a que se produzcan ... No se aprende nada que no esté relacionado, aunque sea de modo muy lejano, con la satisfacción de una necesidad o un deseo...”* (Guy Claxton, 1995).

Ahora, la metodología no es independiente de los contenidos que se enseñan y los sujetos que aprenden, juegan un papel relevante en la práctica, aunque el abordaje resulte un desafío mucho más amplio por ser una variable que está entre las viejas categorías didácticas y las nuevas miradas a ser tratadas. Edelstein (1996) dice *“En general se habla de “métodos”, en plural, aludiendo a construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas, sin explayarse demasiado en desarrollos discursivos de orden teórico”*.

La metodología es una construcción donde están los contenidos, los sujetos que aprenden y sus posibilidades reales, la presencia del trinomio ratifica el repensar, que no existen los métodos universales o únicos, sino que la construcción metodológica es un acto creativo que depende de las particularidades de este trinomio, donde el encuentro de enseñar envuelve al conocimiento y los sujetos en el hacer práctico, y la propuesta pedagógica en el taller va mucho más allá de los procesos interactivos en el aula, ya que conlleva verdaderos proyectos, con métodos que no responde a una serie de pasos secuenciados o una sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver un problema, sino que la metodología involucra diferentes aspectos didácticos a analizar y sumar.

Ello pone el acento en la naturaleza de los contenidos de la didáctica y del campo disciplinar, que por sus características específicas, en el propio quehacer de las actividades teórica-práctica, requieren de decisiones diversas, como de la metodologías reflexivas, ya que *“Enseñar es lo que una persona hace para ayudar a otra a aprender. Enseñar es reunirse dos o más personas cuando la intención de por lo menos una de ellas es que las demás, como resultado del encuentro, hagan más, sepan más o sean más...”* (Guy Claxton 1995), ello resalta pensar que la relación sustantiva de las lógicas disciplinares no son arbitrarias, sino que se convierten en un instrumento de interpretación y favorecedor del desarrollo cognitivo. Otro aspecto, son los trabajos de campo que favorecen al desarrollo de las capacidades como son el observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, argumentar, recoger y sistematizar información, así como reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes con procesos de indagación en contextos delimitados (socio-comunitario, institucional y/o áulico).

La construcción metodológica, el reflexionar sobre las actividades para articular lo teórico y práctico en la práctica del taller, posibilitan quebrar la visión tradicional característico del modelo de instrucción al pensar los conocimientos como un vínculo integrador con las experiencias reales del hacer *“La creatividad es la capacidad humana para innovar, generar*

*ideas y esquemas, hechos materiales que resulten novedosos y significativos” (Guerrero, 2005). Entre esas metodologías, el trabajo colaborativo potencia y desarrolla la capacidad de participación en la resolución de tareas conjuntas, al compartir habilidades de resolución de problemas “...el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988)*

#### 2.4. Reflexiones sobre los fundamentos de la enseñanza en la práctica

Abordado los aprendizajes, no se puede dejar de lado la enseñanza y sus fundamentos en relación a los aprendizajes, cuyas implicaciones desde la posición de quién enseña debe tomar nota de los supuestos que subyacen para confrontar las concepciones previas acerca de enseñar en la práctica.

La enseñanza es una actividad intencional de transmisión cultural, que se constituye en un intento deliberado y consciente, relativamente sistemático de transmitir ciertos conocimientos, habilidades, prácticas. Basabe y Cols (2007) dice que *“la enseñanza se define por el intento de transmitir algo, y define por “su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre”, así conceptualizado, la problemática de articular teoría y práctica, implica también reflexionar qué pasa con la enseñanza cuando no hay aprendizaje, ya que “la actividad de enseñanza ubica al docente en una condición biface: está de cara al alumno, pero también ocupa una particular posición en relación con el saber” (Basabe y Cols, 2007), ello observa la construcción de enseñanza presente y en cómo se entiende esa enseñanza en el hacer, y cual es el perfil docente que se conforma para la práctica.*

Revisando, la enseñanza está inmersa en enfoques que caracterizan la propia enseñanza y las actividades docentes, Fenstermacher refiere a tres enfoques, el enfoque ejecutivo, el enfoque terapéutico y el enfoque liberador, lo que ofrece la posibilidad de reflexionar sobre cuáles son las posturas que adopta el docente al momento de pensar la enseñanza y las actividades en la práctica, en las habilidades que propone desarrollar en el taller, en el vínculo con los conocimientos y los métodos a aplicar y problematizar para dar oportunidad a diferentes puntos de vista como que *“enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela” (Lerner, 1996).*

Independientemente de las perspectivas de enseñanza, que son de carácter normativo, se resalta la importancia de diferenciar cuáles son los “Enfoques”, “modelos”, “tradiciones” y sus propósitos en la enseñanza como sustento teórico en el momento de la acción de enseñanza en los talleres prácticos, ya que ello dificulta y obstaculiza la articulación de la teoría y la práctica desde la visión de que se parta *“la visión que se tenga de la enseñanza y la concepción de lo que es una persona educada son dos puntos de vista estrechamente unidos entre sí”* (Basabe-Cols, 2007),

## 2.5. ¿Por qué educar por competencias en el Taller de formación docente?

Finalmente, ¿Cuáles serían las competencias necesarias para movilizar en la práctica docente? ¿Qué estrategias de intervención fortalecen esas competencias? Para educar por competencias implica observar y abordar cuáles son los enfoques teóricos presentes, Gonczy y Athanasou (1996) presentan tres modos de entender las competencias basados en los marcos teóricos que los sostienen y Philippe Perrenoud (2000) propone el cuarto: Enfoque conductista, genético, integrado y superador de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares.

Desde este último enfoque Perrenoud (2001:19) dice: *“La competencia se define como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para este autor la competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos, por el contrario, se trata de “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones “*, ello resalta la necesidad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos para pensar el cómo hacer la práctica.

Trasladando las competencias a las prácticas, como campo de aplicación, su desarrollo se torna relevante, ya que *“El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”* (Perrenoud, 2004). Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, pero si movilizan, integran y orquestan recursos para realizar o resolver algo, ello representa un conocimiento integrador y profesionalizado que se organiza atendiendo a problemas propios de la práctica en acción, que no es *“Practicar una pedagogía frontal, hacer regularmente controles escritos y poner en guardia a los alumnos con dificultades, avisándoles de un fracaso probable si no cogen de nuevo las riendas: he aquí una forma bastante clásica de «conducir la progresión de los aprendizajes»”*. (Perrenoud, 2004) sino que la conducción en la progresión de los aprendizajes, implica iniciar un camino de concebir y construir situaciones de aprendizaje para establecer el vínculo con la teoría a través de actividades que contemple las representaciones, los errores y los obstáculos explicitando la relación con el conocimiento

disciplinar y pedagógico-didáctico de modo integrado, ya que todas las competencias son un factor determinante en el hacer de las personas, no como un hacer rutinario, sino reflexivo que como componente didáctico conlleva favorecer relaciones intersubjetivas a partir de los propósitos del conocimiento para la praxis de los alumnos.

Continuando en este sentido, resignificar la dinámica de las prácticas pedagógicas con la enseñanza requiere de metodologías que movilicen y exijan reestructuraciones intelectuales del aprendizaje para trabajar desde las competencias, no como algo innovador sino desde la comprensión del concepto donde el diálogo reflexivo docente-alumno es relevante, ya que *“La persona humana aprende, reconoce, relaciona, mantiene el equilibrio y muchas cosas más sin saber cómo lo hace, pero tiene además la capacidad de integrar estas actividades mentales y de controlarlas, como ocurre con nuestra atención o con el aprendizaje, que deja de ser automático... para dirigirlo hacia determinados objetivos deseados. “La inteligencia es un producto, un proceso, un contenido, un estilo y todo eso al mismo tiempo” (Gardner, 2003)”*.

### **Capítulo 3: Conclusiones Finales**

El abordaje de la problemática de la teoría y la práctica desde el taller de programación plantea una necesidad de exponer miradas a partir de la experiencia docente, de los enfoques teóricos que traspasan las prácticas para comprender la focalización de los conocimientos y su relación con el aprender y el enseñar con el objetivo de elevar la praxis a un nivel reflexivo y situar la acción pedagógica dentro de una responsabilidad reflexiva crítica.

El vínculo del conocimiento teórico-práctico no puede ser visto sólo desde un único modo de representación, que lleve la adaptación del alumno, sino que debe incorporar otras relaciones con otros componentes de la práctica, considerando la estructura cognitiva de los alumnos con actividades que recorran nuevos y variados caminos, con tareas y producciones en el Taller que puedan despertar la capacidad asociada a cada inteligencia y que sirva de base para nuevos aprendizajes, descentrándose de la inteligencia de la disciplina, sino partiendo en *“El uso de múltiples puntos de acceso del conocimiento permite desafiar de mejor modo las ideas erróneas y estereotipos de los estudiantes, enriquece la mirada sobre el concepto y permite desarrollar representaciones múltiples y relacionadas”* (Mg. Daniel Stigliano. 2015).

La práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, exige la armonización y la reflexión de distintos tipos de saberes y la no mecanización lineal de las actividades en la lógica de relación de ideas, de repetición o de complejidad, sino de la guía y la mediación docente, del pensamiento lateral para la integración del contenido sustantivo de forma creativa, con otros modos y formas alternativas de ser utilizado y contextualizado, y sumar las competencias como instrumento necesario e integrador de conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y actitudes, *“El pensamiento lateral es una actitud mental y también una cantidad de métodos*

definidos. Implica la disponibilidad para mirar las cosas de diferentes maneras. Tiene que ver con el cambio, en especial cuando el cambio implica huir de un esquema que ha sido satisfactorio para el pasado” (Mg. Daniel Stigliano. 2015).

### **Bibliografía:**

Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camilloni, A. y otros, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, Rebeca “La planificación de la enseñanza en el nivel superior (2015) Conference Paper

Davini, M. C. (2015): La formación en la práctica docente. Colección Voces de la educación Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F.(1997) “La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta Modelos de Docencia, Modelos de Formación. Artículo extraído del libro “La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta”. Editorial Paidós, 1997.

Diseño curricular Profesorado de Educación Secundaria en Economía. Res. Min. n° 1210-14. Disponible en:

<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/disenos-curriculares/disenos-curriculares-educacion-superior/2859-diseno-curricular-profesorado-de-educacion-secundaria-en-economia>

Edelstein, g. (1996). Un Capítulo Pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. en: Camilloni *et al*, *corrientes didácticas contemporáneas*. buenos aires; Paidós.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la Universidad. Universidad Nacional de General Sarmiento. Apartados “Contenidos y programación”, Recontextualización del conocimiento”, “Tipos de contenidos” y “Algunos principios de selección de contenidos”; pp. 25-37

Fenstermacher Gary y Soltis Jonas. Capítulo I: Enfoques de la enseñanza; Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998

Gardner, Howard (1993) La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós. Introducción.

Guy Claxton (1987) Vivir y aprender: psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana. Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid.

Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu. Cap. “Dos puntos de vistas sobre la enseñanza: el mimético y el transformador”.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, En: Castorina, A. *et al*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós

Perrenaud, Philippe (2006) Construir competencias desde la escuela. Ediciones Noroeste. Primera edición.

Tenutto, Marta Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas / Marta Tenutto; Cristina Brutti; Sonia Algora a. - 1<sup>a</sup> ed. - Buenos Aires: el autor, 2009